Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Der neuesten Folge

Siebenzehnter Band.

Frankfurt a. M. 1866.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Inhaltsverzeichniß

zum siebenzehnten Bande.

Erstes Heft.

Zweites Heft.

Drittes Heft.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVII. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.
(Januar — Februar 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Wilhelm Harnisch.

Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schrift von Wilhelm Harnisch. Zur Geschichte der Jahre 1787—1822. Herausgegeben von H. E. Schmieder. Berlin 1865, Verlag von W. Hertz. (473 S. 1 Thlr. 18 Sgr.)

Der Umfang dieser Schrift läßt den Leser auf die Ausführlichkeit der Erzählung, mit welcher Harnisch, der 1864 in Berlin starb, seinen „Lebensmorgen" beschreibt, einen Schluß machen. Diese Ausführlichkeit ist wirklich außerordentlich, und viele Parthien sind jetzt, 1866, nur noch für den genießbar, welcher sich persönlich für den Autor interessirt, wie Solches bei den unmittelbaren Schülern Harnisch's vorausgesetzt werden kann. Das Wort „Lebensmorgen" ist übrigens nicht im gewöhnlichen Sinne zu nehmen; denn die Schrift behandelt das Leben des Verfassers bis zu seinem 35. Lebensjahre, einen Zeitraum, der mehr umfaßt als den Morgen des Lebens.

Ich sagte eben, die Darstellung sei sehr ausführlich, ich muß hinzufügen, sie ist in den meisten Kapiteln zu ausführlich und gedehnt. Der Verfasser, der sie in seinem 70. Lebensjahr schrieb, dem daher wegen der häufigen Redseligkeit des Alters etwas zu gut zu halten ist, erzählt z. B. auf den ersten hundert enga bedruckten Seiten nichts mehr als seine Jugend- und Schulgeschichte, von der ich aber, nachdem ich sie, wie das ganze Buch — aus Interesse an Harnisch — bis zum letzten Worte gelesen habe, sogar muß, daß sie nichts Anderes enthält, als was jeder Knabe, jeder Schüler zu erleben pflegt, nichts Ungewöhnliches, nichts Spannendes, nichts besonders Lehrreiches, nichts Denkwürdiges. Man muß sich, wie gesagt, sehr für den Verfasser interessiren, wenn man

nicht ermüden will. Er theilt wirklich Dinge mit, die zu den Trivialitäten gehören. Wer kann es z. B. für der Mühe werth erachten, zu lesen, wann und wo der Knabe Harnisch zum ersten Male Preißelbeeren gesehen und gegessen, wann und wo er den ersten Zwerg gesehen. Dergleichen Notizen kommen aber zu Tausenden vor.

Anziehender wird die Erzählung mit der Studentenzeit, welche Harnisch 1806 in Halle zubrachte und die bekanntlich in die Kriegsjahre fiel. Hier theilt er seine Erlebnisse mit, die ein allgemeines Interesse haben, weil sie die Geschichte einer Stadt schildern und in die Geschicke des Vaterlandes eingreifen. In dieser Beziehung muß der Zusatz auf dem Titel: „zur Geschichte der Jahre" genommen werden, indem Harnisch nicht bloß damals, sondern später noch viel mehr an den öffentlichen Begebenheiten Antheil nahm und selbstständig in sie eingriff.

Auf die Universitätszeit folgt das Hauslehrerleben, dessen Erfahrungen ihn später zur Abfassung des Buches „Felix Koskorbi", das auch jetzt noch für jeden Hauslehrer des Lehrreichen sehr Vieles darbietet, veranlaßten.

Hierauf finden wir Harnisch in der Plamann'schen Erziehungs- und Schulanstalt in Berlin. Plamann war ein unmittelbarer Pestalozzianer, hatte Jünger und Schüler Pestalozzi's in seiner Anstalt, schätzte nichts als rein Pestalozzi'sches — und so lernte Harnisch praktisch und demnächst theoretisch, was von Isserten ausgegangen war und noch ausging, kennen. Es war in Preußen die Zeit gekommen, in der man an „Hülfe in der Noth" denken mußte, Fichte hatte auf den Stern in der Schweiz als auf einen Helfer in der großen Noth aufmerksam gemacht, Altenstein junge Männer nach der Schweiz entsendet, die Pestalozzi'sche Schule stand auf ihrem Höhenpunkt.

Das zweite Interesse, welches unsern Harnisch in jener Zeit fesselte, war das patriotische, die Sehnsucht, das Vaterland aus seiner tiefsten Erniedrigung emperheben zu helfen. Sehr begünstigt wurde diese Richtung nicht bloß durch die Stimmung in Berlin überhaupt, sondern speciell durch zwei einflußreiche, schöpferische Männer, welche Lehrer der Plamann'schen Anstalt waren, Jahn und Friesen, und durch Harnisch's Theilnahme an geheimen Verbindungen, welche die Vorbereitungen zur Rettung des Vaterlandes bezweckten.

Durch alles dieses wurde Harnisch den Behörden be-

kannt, die ihm 1812 die Stelle des ersten „Oberlehrers“ an dem heruntergekommenen, neu zu organisirenden evangelischen Schullehrerseminar in Breslau übertrugen. Mit diesem Zeitpunkt beginnt Harnisch's einflußreiche Thätigkeit auf dem Gebiete der Volksschule, alles Bisherige war nur Vorbereitung dazu.

Der eigentliche Director der Anstalt war seltsamer Weise ein außerhalb derselben stehender und wohnender Konsistorialrath, selbstverständlich aber gerieth die wirkliche Direction in die Hände des ersten Oberlehrers, der in der Anstalt wohnte, und zwar eines so tüchtigen.

Wie nun Harnisch von 1812 bis 1822 in Breslau lebte und wirkte, als patriotisch gesinnter und in Vorbereitungen zum Kriege eingreifender Bürger, als Seminarlehrer, als praktischer Lehrer und als Schriftsteller, als Anreger und Mitglied von Lehrer- und wissenschaftlichen Vereinen, als Gründer und Leiter einer Turnanstalt, als tapferer Verfechter dieser angefochtenen, endlich zu Grund gerichteten Angelegenheit — wie es ihm erging in den „demagogischen Umtrieben“, wie er mit so vielen Andern der Verdächtigung anheim fiel, wie er zu den Behörden stand, wie sein häusliches, sein geselliges Leben beschaffen war, wie er nach und nach sein Seminar zu einem Mittelpunkte des Aufschwungs der Volksschule in Schlesien erhob, was für Gegensätze und Streitigkeiten zwischen ihm und den Bunzlauer Lehrern geführt wurden *):

*) Dieser Streit, der auf der Differenz der Ansichten der verschieden gearteten Männer beruhte, regte damals die Lehrer der ganzen Provinz auf, ja ging über ihre Grenzen hinaus, er wirkte sehr anregend. Seines Gleichen kann jetzt nicht mehr vorkommen. Denn seitdem die Seminare einen Codex, Regulativ vom 1. Oktober 1854 genannt, erhalten haben, gleicht ein Seminar jedem andern, sie tragen dieselbe Uniform, hat man Eins gesehen, so hat man alle gesehen. Die Seminarlehrer sind nicht bloß, wie alle Beamten, seitdem man ihre politische Gesinnung und Thätigkeit bewacht, in dieser, so wie in ihrer amtlichen Wirksamkeit in eine Abhängigkeit gerathen, die man glücklicher Weise früher nicht kannte. Ohne sie wäre das Verhalten der Hunderte von Pr. Seminarlehrern in Betreff der wichtigsten Zeitfragen, nämlich ihr totales Schweigen, ganz unerklärlich. Ist es faule Denkscheu, oder furchtsame Besorgniß, mißliebig zu werden und Argwohn gegen sich zu erwecken? Da war es doch selbst während der Demagogenzeit, selbst unter Beckedorff, noch ganz anders. Die Subjectivitäten und Individualitäten konnten sich entwickeln, man ließ sie gelten und erkannte sie an. Auf meiner pädagogischen Reise sah ich nach einander die Seminare in Soest, Magdeburg, Stettin, Neuzelle, Breslau, Weißenfels, oder, damit ich recht berichte, das Seminar

dieses und so vieles Andere bildet den Gegenstand der ausführlichen und anziehenden Darstellung. Wer jene Jahre nicht mit erlebt hat, der kann aus der Erzählung des Lebens dieses einen Mannes, der von allen Momenten seiner Zeit berührt wurde und in sie eingriff, wirklich eine lebendige Vorstellung von jener treibenden, heroischen, dann rückläufigen, verdächtigenden und unglücklichen, aber für das Schulwesen höchst einflußreichen und wichtigen Zeit empfangen.

Der Urheber und eigentliche Agitator auf dem Schulgebiete war kein Anderer als unser Harnisch. Seine Lebensgeschichte gehört daher in die Geschichte der deutschen Pädagogik, insonderheit des deutschen Volksschulwesens. Er nimmt darin die hervorragendste Stelle ein.

Das Buch schließt mit seiner Verpflanzung von Breslau nach Weißenfels, ein Mehreres hat er nicht hinterlassen. Ich muß gestehen, daß ich das nicht sehr bedaure. Denn nach den vorliegenden Mittheilungen war viel Belehrung aus der Fortsetzung derselben in der begonnenen Art nicht zu erwarten. Politische Wichtigkeit hatte die Zeit nach 1822 nicht, Harnisch hatte auch keine Veranlassung mehr, in das öffentliche Leben, so wie früher, einzugreifen, er concentrirte seine Kraft auf seine Anstalten, die dem Besucher viel Lehrreiches und Interessantes darboten; aber theils kennen wir die Thätigkeit und die Leistungen Harnisch's aus seinen Schriften, theils — und das ist der Hauptgrund — stand, nach der Art seiner Mittheilungen, in dem, was er gegeben hat, weniger eine Darstellung des innern Getriebes seiner Anstalten (der Art der Behandlung der Disciplinen u. s. w.) als eine Schilderung äußerer Ereignisse zu erwarten, aus deren Kenntniß

Ehrlich's, Zerrenner's, Graßmann's, Krüger's, Hientzsch's, Harnisch's, jede Anstalt hatte das bestimmte individuelle Gepräge ihres Vorstehers, da konnte man durch Vergleichung viel lernen. Gerade der Umstand, daß 1820 das Bunzlauer und das Breslauer Seminar verschieden waren, trug zur Anregung und Belebung der Lehrer der Provinz viel bei. Kadettenhäuser mögen einander gleichen wie ein Ei dem andern. Bildungsanstalten, welche etwas von diesem Charakter an sich tragen sollten, wären wenigstens keine deutschen Institute. „Wer die Schule hat, hat die Zukunft" mag nicht wahr sein; wahr ist aber: wer die Seminare hat, hat die Schule — nämlich da, wo das Volk über die Schule nichts zu sagen hat. Mit jenem Satze ist aber glücklicher Weise noch nicht wahr: wer die Schule hat, hat das Volk.

nicht viel des Lehrreichen zu schöpfen gewesen wäre. Ueberdieß ist die Geschichte des **werdenden** Mannes weit lehrreicher, als die des **gewordenen**.

Der Herausgeber, Hr. **Schmieder**, Dr. der Theologie und Dirigent des Wittenberger theologischen Stifts, Harnisch's persönlicher Freund, giebt eine gedrängte Darstellung über den Verlauf des Lebens seines Freundes von 1822 bis 1864.

Die ganze Schrift ist, besonders für Lehrer, eine lehrreiche und interessante Schrift; man braucht eigentlich nur zu melden, sie sei von Harnisch, um dieses zu wissen. Wer freilich den ursprünglichen, eigenthümlichen, frischen Harnisch in ihr sucht, wird sich zum Theil getäuscht, wenigstens nicht ganz befriedigt fühlen. Trotzdem aber ist sie eine empfehlenswerthe Schrift, und Harnisch's Schüler, deren es noch sehr viele giebt, werden sie, da sie sich für **Alles**, was ihren mit Recht verehrten Lehrer betrifft, mit Recht interessiren, mit Begier und mit Genuß lesen. Sie kann theilweise das Studium der Geschichte des Volksschulwesens und theilweise der Zeit, in welcher Harnisch lebte (namentlich der Geschichte von 1812 bis 1820), ersetzen.

Mit diesen Bemerkungen glaube ich dem Buche gerecht geworden zu sein, es erübrigt noch, besonders da der Herausgeber den Charakter Harnisch's schildert, Einiges darüber zu sagen. —

Wilhelm Harnisch war zwar keine „Natur" im **Goethe**'schen Sinne, aber doch eine überaus begabte Natur, er war mit vorzüglichen Anlagen ausgestattet, obgleich er damit nicht ganz zufrieden war. So klagt er z. B. über die Schwäche seines Gedächtnisses, erzählt indessen Geschichten mit allem Detail, die ihm vor 40 und 50 Jahren begegnet sind und hat Tausende von Personennamen im Kopfe. Er hätte Beneke'n nicht studirt; sonst hätte er gewußt, daß es hundert Arten des Gedächtnisses giebt. *)

---

*) Unwiderleglich ist die Nachweisung **Beneke**'s, daß es keine **allgemein-formale Bildung** giebt, weder eine allgemeine Sinnen-, noch eine allgemeine Verstandes-, noch eine allgemeine Gedächtnißbildung, daß jede formale Bildung nur so weit reicht, wie die Auffassung des **Gegenstandes**, an dem sie geübt worden ist. Der ausgebildete Farbensinn ist nicht gleich stark für den Formensinn. In Vocabeln übt der Schüler nur das Gedächtniß für Vocabeln, nicht für Anderes; an mathe-

Was aber die Hauptsache war, er bildete die Anlagen in der umfassendsten Weise aus. Er strebte nach Universalität der wissenschaftlichen und Lebens-Ausbildung. Man hat nicht zu fragen, um was, sondern um was er sich nicht bekümmert und bemüht habe.

Der Centralpunkt seines Strebens und Wirkens war die Schule, nicht bloß die Volks-, sondern auch die Bürgerschule, wesentlichst aber doch die erstere, nach allen ihren Zweigen als eigentliche Volksschule, als Blinden-, Taubstummen-, Idioten-, als Werkeltags- und Sonntagsschule und als Bildungsanstalt für Lehrer in diesen verschiedenen Richtungen.

Als er in die Schule eintrat, lag sie im Argen. Man fühlte und erkannte das Bedürfniß ihrer Entwickelung. Harnisch war dazu der rechte Mann. Von seinem Wirken als praktischer Lehrer wie als Schriftsteller datirt die Reform der deutschen, insonderheit der Preußischen Schule. Er hat Hunderte der vortrefflichsten Lehrer gebildet, in Schlesien und Sachsen gehören sie noch zu den besten. Es war sehr leicht, die zu erkennen, welche im eigentlichen Sinn seine (Harnisch's) Schüler genannt werden konnten, sie hatten ein gemeinsames Gepräge. Man erkannte in ihnen die „Schule". Damit spreche ich keinen Tadel, sondern ein Lob aus, und zwar besonders darum, weil es ihm darum zu thun war, nicht Schablonenmenschen und Routiniers („Harnischianer"), sondern Individualmenschen zu bilden. Er verstand es, nicht bloß seine Seminaristen für den künftigen Beruf zu begeistern, sondern er wirkte belebend auf den gesammten Lehrerstand, anregend, belehrend, bildend. Durch seine zahlreichen Schriften erzeugte er eine Erneuerung des ganzen Standes. Seine Wirksamkeit war in der That außerordentlicher Art. Ihm gebührt ohne Widerrede unter den Reformern der deutschen Volksschule die erste Stelle, er war ein Bahnbrecher. Unter seiner Bearbeitung nahm jeder Gegenstand eine veränderte Gestalt an. Er war ein ganz eigenthümlicher, origineller Mann. In der Geschichte der deutschen Volkspädagogik gebührt ihm eine hervorragende Stelle.

Daß seine Schüler, daß die Lehrer, die seine Schriften

matischen Gegenständen nur für Mathematik, nicht für Sprachen, so in allen Fällen.

Vergleiche Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Auflage. 1864, I. S. 51.

lasen, studirten und einführten, ihn hochschätzten, daß die, welche ihn persönlich kennen lernten, ihn liebten, braucht nicht gesagt zu werden. In dem deutschen Lehrer-, der schon darum ein Ehrenstand ist, gehört diese Eigenschaft zum Charakter. Ich glaube nicht, daß ein anderer Stand ihm darin gleich komme, es ist eine Folge der Lernbegierde und der Liebe zum Berufe. Ginge diese Eigenthümlichkeit verloren, es wäre viel verloren.

Es war, als ich ihn persönlich kennen lernte, nicht, wie er berichtet, in Breslau, sondern 1826 in Weißenfels. Er erwiederte diesen Besuch, 1828 wenn ich nicht irre, in Mörs. Die Annehmlichkeit und Ergiebigkeit dieser seiner Anwesenheit wurde leider durch einen bekannten fanatischen Schreihals, der sein Begleiter war, vereitelt.*) Wenn er nach Berlin kam, pflegte er öfters bei mir einzutreten.

In Weißenfels erkannte ich die eindringliche Kraft seines Lehrtalents und die Gewalt seiner Persönlichkeit, auf die es bei einem Seminarlehrer hauptsächlich ankommt. Es konnte mir eine gewisse Gewaltsamkeit, mit der er wirkte, nicht entgehen. Es lag etwas Ein- oder Zudringliches in seiner Natur, despotisch will ich es nicht nennen, aber es mochte bisweilen daran anstreifen. Darum war er, wie er selbst gesteht, kein rechter Katechet, d. h. kein rein und frei entwickelnder Katechet. Diese Eigenschaft setzt einen hohen Grad, ich möchte sagen, von Neutralität, von freiem Gewährenlassen, von Unbefangenheit, von Vertrauen zur menschlichen Natur in Betreff der Liebe zur Wahrheit und zur Möglichkeit ihres Findens und Erkennens und eine Befreitheit von der Beschwörung von Lehrformeln, kurz Eigenschaften voraus, deren Vereinigung zu der größten Seltenheit gehört. Harnisch hatte schon 1826 auf der Leiter zur Orthodoxie ansehnliche Fortschritte gemacht. Mit ihr tritt der Lehrer aus dem Bereich der genannten Eigenschaften heraus. Mit und in ihr kann man zwar noch analytische Entwickelungen und paränetische Nutzanwendungen machen, frei entwickeln nicht.

---

*) Der Besuch hatte übrigens das eine Resultat, daß wir verabredeten, schriftlich den Versuch zu machen, ob sich die zwischen uns bestehenden pädagogischen und religiösen Differenzen ausgleichen ließen.

Die Rhein. Bl. enthalten einen Theil dieses Briefwechsels. Wie vorauszusehen war, kamen wir einander nicht näher, sondern mehr auseinander.

Hr. Schmieder stellt die Ausbildung Harnisch's als eine stetig steigende Linie dar, die in dem rechten Glauben ihren Gipfelpunkt erreicht habe. Ich glaube, daß dieses auch Harnisch's Ansicht selbst war, indem er versichert, dadurch zur Gewißheit der Seligkeit gelangt zu sein.

Dieses Letztere ist eine Sache für sich und fällt in das Gebiet des Subjektiven, das Jedermanns eigne Angelegenheit ist, worüber dem Andern kein Urtheil zusteht.

Daß aber Hr. Schmieder mit jener allgemeinen Ansicht nicht Recht hat und daß Harnisch durch die Orthodoxie aus der Virtuosität zum Lehr- und Erziehungsgeschäft, wenn nicht hinausgeschleudert, doch darin beeinträchtigt wurde, ist mir gewiß. Darin stimmen auch die Aussagen derjenigen seiner Schüler, die den ehemaligen alten Breslauer und den nachherigen Weißenfelser Harnisch, besonders in den letzten Jahren, gekannt und erkannt haben, damit stimmen die Schriften, die er in dieser Periode und nach seiner Weißenfelser Zeit schrieb, wenn man sie mti der früheren vergleicht, überein. Es ist das auch ganz natürlich. Orthodoxie und freie Entwicklungskraft bilden einen unversöhnlichen Gegensatz. Wer das Heil in Satzungen sucht, ist in einen bestimmten Kreis eingeschlossen und eingebannt, und je mehr er an ihnen hängt, desto größer wird sein Bestreben sein, Andere mit denselben Schranken und Mauern zu umhegen. Diese Meinung enthält einen von den Gründen, warum ich mir von der Sitte, Geistliche, besonders orthodoxe Geistliche an die Spitze der Lehrerseminare zu stellen, keine günstigen Resultate für freiwirkende Menschen- und Lehrerbildung verspreche. *)

---

*) Aber woher die Seminarlehrer, namentlich die Dirigenten derselben nehmen?

Dazu hat das Ministerium des Königreichs Sachsen einen verheißungsvollen Schritt gethan. Es gestattet, ausgebildeten Seminaristen, die eine vorzügliche Censur besitzen, hierauf sich im Schulamte ausgezeichnet haben, zwei Jahre lang die Universität Leipzig zu besuchen, dann daselbst vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission eine Prüfung zu bestehen und sich dadurch die Berechtigung zu Schulämtern, die über die Volksschule hinausgehen, zu erwerben.

Durch diese Einrichtung wird man eine hinreichende Anzahl von Lehrern und Dirigenten für die Seminare gewinnen, welche, was die erste Hauptsache ist und bleibt, den praktischen Dienst kennen, und sich zugleich Ein- und Uebersicht über die Wissenschaft erworben haben — ein Beispiel, welches hoffentlich in andern Staaten nicht ohne Nachfolge bleiben wird. —

Ihrem System getreu beengen sie die Zöglinge und nöthigen sie in eine einseitige Richtung. Dazu kommt, daß sie in der Regel auch nicht gewillt sind, in der Schullaufbahn zu bleiben. Sie haben die Muße des geistlichen Berufs gekostet, hoffen dahin zurückkehren zu können, widmen sich daher nicht mit aller Kraft ihrem Beruf, treten auch, sobald ihnen dazu Gelegenheit geboten wird, in die Verwaltungssphäre als Schul- und Konsistorialräthe ein. Ein wahrer Seminarlehrer darf keinen höheren Wunsch haben, als Seminarlehrer zu bleiben.

Dieses beiläufig; aber auch aus andern Gründen muß ich Hrn. Schmieder widersprechen, daß der Lebenslauf Harnisch's eine aufsteigende Linie gewesen.

Harnisch folgte sein Leben lang den Antrieben von Außen. Ich will dieses nicht tadeln, denn von den in der Zeit wirkenden Factoren darf man sich, wenn man auf die Zeit wirken will, nicht abschließen; aber es kommt doch darauf an, ob die treibenden Mächte wirklichen Fortschritt begünstigen.

In Harnisch's Lebenszeit traten folgende Momente, die auf ihn einwirkten und denen er sich ergab, wesentlich hervor: das unglückliche Geschick des Vaterlandes — die Sehnsucht nach Befreiung von dem Joche — die Befreiungskriege — die Turnerei — die politische Reaction und Restauration — die kirchlich-orthodoxe Reaction — die Mission und die Pietisterei. Damit ging Hand in Hand der Fortgang vom Pestalozzianismus durch allerhand Schattirungen, die zum Theil Verbesserungen waren, bis zu den bekannten Regulativen, die jenem, auch dem fortentwickelten, ein- für allemal ein Punktum zu setzen beabsichtigten.

Wen die Frage: war Harnisch ein Pestalozzianer? interessirt, der vernehme seine Antwort (S. 211). „Ich kann diese Frage mit einem ebenso entschiedenen Ja als mit einem ebenso entschiedenen Nein beantworten. Ich antworte nein, sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niederer'sche Philosopheme vergöttert, Pestalozzi'sche Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmid'sche Linienzusammenstellungen lange angebetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzi'schen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte Ja, wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder im Gedächtnißwerk, noch in gegenstandlosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzi'schen Bestrebungen

und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte Ja, wenn man unter einen Pestalozzianer den versteht, der die großartigen Grundsätze Pestalozzi's zu den seinigen zu machen sich bemüht hat." —

Alle jene Schwenkungen hat Harnisch mitgemacht. Sein Lebenslauf war nach meiner Meinung nicht eine stetig fortschreitende gerade Linie, nicht nach Hippel „ein Lebenslauf in aufsteigender Linie", sondern eine aus verschiedenen Richtungen zusammengesetzte Linie, aufsteigend von 1812—22, umbiegend und im Allgemeinen, je länger je mehr, in horizontaler Richtung fortlaufend von 1822—42, dann wieder umbiegend und allmählig zum Niedergang sich senkend bis 1864 in trostlosem Ende.

Bei der großen Verehrung, die ich gegen den hochverdienten alten Harnisch in mir trage, glaubte ich diese Meinung aussprechen, glaube ich noch Folgendes sagen zu dürfen.

Der Verlust seiner alten besseren Natur, d. h. seines einflußreichen Wirkens, kam, wie schon angedeutet, auf Rechnung der leidigen Orthodoxie. Sie raubte ihm die Unbefangenheit und die schöpferische Kraft, von Jahr zu Jahr mehr und mehr. Mit der Vertiefung in dieselbe nahm seine Freudigkeit im Lehramte ab. Schon 1831 verspürte er die Neigung, Weißenfels zu verlassen und die ihm angebotene Stelle, in die ich nachher einrückte, anzunehmen, nämlich dann, wenn ihm ein regierender Einfluß auf das Schulwesen gestattet würde. Unrecht hatte er darin nicht, der welt- und regierungskundige Mann mochte die verborgenen Klippen ahnen, an denen ich, unbefangen fortsteuernd, später Schiffbruch litt; aber sein Verlangen deutete doch schon damals auf ein Nachlassen seiner Liebe zum Lehramte hin. 1842 verließ er Weißenfels und trat in das Pfarramt ein, er war erst 55 Jahre alt. In der Theologie noch eine Rolle zu spielen, dazu war es zu spät, er war, wie Schmieder sagt, „kein wissenschaftlich gegründeter Theologe", auch die Zahl der auf diesem Gebiete thätigen groß genug; aber in dem Bereich der Schulwirksamkeit war kein Ueberfluß.

Es ist möglich, daß sein Verlassen der Schule für sie kein Verlust war, eine Meinung, in der man bestärkt wird, wenn man seine letzten Schriften, die von Elbei ausgingen, lies't; aber sein Schritt vom Schulamt in's Pfarramt charakterisirt den orthodoxen Standpunkt, den er, wieder der augenblicklichen Zeitrichtung folgend, eingenommen hatte. Mit ihr

ist der Verlust der Unbefangenheit, der Vorurtheillosigkeit und der freien Entwicklung und Bewegung verbunden. Das Jahr 1848, das doch jeden Falls in Betreff der Einheit und Kraftgewinnung des Gesammtvaterlandes, für die er in seinen besten Jahren geschwärmt, um deren Verwirklichung willen er sich sogar in geheime Verbindungen eingelassen hatte, eine Morgenröthe am Himmel des Vaterlandes sehen ließ, ging theils spurlos an ihm vorüber, theils war sie ihm widerwärtig und er entzog sich jeder Theilnahme. Ich verlange nicht von einem Pfarrer nach seiner jetzigen Situation eine agirende Theilnahme — sie paßt nicht für ihn — kann aber noch viel weniger eine Tendenz zur Reaction und zur Beförderung reagirender Momente und Tendenzen billigen.

Harnisch nahm regelmäßig eifrigen Antheil an den Gnadauer Predigerconferenzen, deren pietistische Richtung bekannt ist, er selbst leitete dieselben eine Zeit lang, und er verwandte Zeit und Kräfte auf die äußere und innere Mission im Geiste des „Rauhen Hauses". Der Umschlag war ganz entschieden, die Orthodoxie leitete seine Schritte, der Anhauch des Pestalozzi'schen Geistes war verschwunden — die Orthodoxie ist der leibhaftige Stillstand, in ihrer Consequenz haßt sie jede geistige Bewegung. Harnisch gehörte daher allmählig unter den Lehrern zu den Verschollenen und Vergessenen, und es ist aus seiner bekannt gewordenen Richtungsänderung die merkwürdige, bedenkenswerthe Thatsache zu erklären, daß der Tod dieses Mannes, der auf dem Gebiete der Schule so unvergeßlich viel geleistet hatte, fast nur von seinen ehemaligen Schülern bemerkt wurde, nur auf sie einen Eindruck machte.

Die Orthodoxie verblendet, diese Thatsache liegt hier in bemerkenswerthem Beispiele vor, sie verdient, beachtet zu werden. Harnisch übergab einen seiner nächsten Angehörigen einem in der Pietisterei befangenen Lehrer zur Erziehung in's Haus. Der arme Junge hatte durch Lehr-, Gebets- und Kirchenbesuchzwang viel zu leiden. Ist dadurch der beabsichtigte Zweck, ihn kirchlich-religiös und fromm zu machen, erreicht worden, konnte er erreicht werden, kann anderwärts irgendwo dieser Zweck durch solche Mittel erreicht werden?

Die Natur schenkte dem alternden Vater noch in seinem 67. Lebensalter einen Sohn. Kaum ist der gesunde Junge fünf Jahre alt, so wird er mit alttestamentlichen Geschichten vexirt und molestirt, er sollte sie behalten und wiedererzählen können und Kernlieder dazu lernen.

Zu solchen Verirrungen verführt die Orthodoxie. Harnisch ist durch sie in dem mittleren und letzten Stadium seines Lebens zu Schritten verleitet worden, die mit Naturnothwendigkeit das Gegentheil von dem hervorbringen, was man beabsichtigt, und sie hat ihn abgehalten, die Folgen so unpädagogischen Thuns zu erkennen. Mögen die Erzieher sich dieses merken!

Ob dieselbe Geistesrichtung auch zum Eintreten des traurigsten aller Schicksale, die den Sterblichen treffen können und dem der unglückliche Mann verfallen sollte, zur Trübung seines Geistes beigetragen oder sogar sie veranlaßt hat, bin ich zu beurtheilen nicht im Stande. Noch weniger bin ich im Stande, seine Neigung zu Börsenspeculationen, die freilich sehr glücklich ausfielen, mit seiner theologischen Richtung in Einklang zu bringen. Mit tiefem Schmerze erfuhr ich mit seinen hiesigen Freunden jene Schicksalskunde; unsre Bemühungen, ihn, der in nächster Nähe war, zu erreichen, blieben fruchtlos, wir konnten daher nur den Tag segnen, der ihm Erlösung brachte.

Bei mir, wie bei Allen, die den alten trefflichen Harnisch kannten und lieb hatten, namentlich bei denen, die seine unmittelbaren Schüler gewesen, wird das Andenken an ihn nimmer erlöschen. In würdiger Weise beabsichtigen dieselben die Errichtung einer Stiftung, die seinen Namen tragen und in seinem Geiste wirken soll. Segen seinem Andenken und Friede seiner Asche!

Die Verdienste **Harnisch's** um die Volksschule werden unvergessen bleiben. Wer von denjenigen, der den kräftigen Mann in seinen besten Jahren gekannt hat, hätte es ahnen mögen, daß dieser klare Kopf, der deutsche Patriot, der Mitkämpfer für die Befreiung des Vaterlandes, der Turner, der anregende urkräftige Geist, der Erzieher deutscher Jünglinge, der heitere Mann — in das Lager der Orthodoxie übergehen, thatsächlich seine früheren Leistungen verleugnen und endlich in Geistesstörung dem elendesten aller Schicksale verfallen werde?

Seine Schüler und der gesammte Volksschullehrerstand werden nicht aufhören, an dem **alten** Harnisch treu festzuhalten und ihm eine Thräne der Wehmuth zu widmen.

Ehre seinem Andenken — in Dankbarkeit und Trauer!

Den Lesern dieser Blätter habe ich hiermit mein Urtheil über die Selbstbiographie Harnisch's und beiläufig über seine

Stellung in der Geschichte des neuern Volksschulwesens vorgelegt. Es mußte dabei der Wandlung, die in seiner Ueberzeugung und Richtung eingetreten, gedacht werden. Offen habe ich darüber meine Ansicht ausgesprochen; ich stelle sie als eine „subjective" hin, da ich weiß, daß die Meinungen darüber, je nach Verschiedenheit der religiös-pädagogischen Parteien, verschieden sind und verschieden sein müssen. Die eine betrachtet die Wandlung als einen Fort-, ich betrachte sie als einen Rückschritt, wohl zu merken nicht in Betreff seiner Subjectivität, worüber mir kein Urtheil zusteht, sondern in Betreff der Entwicklung des Schulwesens, d. h. ich bin der Meinung, daß Harnisch, wenn er seiner ursprünglichen Richtung treu geblieben wäre, für die Fortbildung desselben noch viel hätte leisten können, was aber durch seine Wandlung verhindert worden ist. Deßhalb erklärte ich es für wünschenswerth, daß seine Schüler an dem alten, dem ehemaligen, dem jungen Harnisch festhalten möchten. Die Orthodoxie fördert nach meiner Ansicht die Volksbildung nicht.

Dies ist die eine Bemerkung, die andre ist die: der Lebensmorgen mit der Zuthat von Schmieder genügt noch nicht; es ist daher wünschenswerth, daß noch Andere sich über das Leben und über die Verdienste Harnisch's um das Schulwesen, besonders über seine Behandlung der Lehrgegenstände, über seine didactischen Grundsätze und deren methodische Anwendung — mehr Subjectives und Persönliches, als ein Handbuch über diese Dinge darbieten kann — hören lassen. Dafür wären Hentschel und Prange die rechten Männer. Diese sollten sich die Gelegenheit, wenigstens „Erinnerungen aus ihrem Leben mit ihrem Lehrer und Meister" zu liefern, nicht entgehen lassen. Der edle Scholz wäre auch dazu der rechte Mann gewesen. Derselbe hat es niemals verleugnet, daß er die tiefste Anregung und die entscheidende Richtung für seine, wie bekannt, erfolgreichsten Bestrebungen, von Harnisch empfangen habe. Er war ein lebenslang dankbarer Schüler desselben. Und wenn man von einem, seinem Lehrer ähnlichen und in dessen Fußtapfen fortwandelnden Schüler auf den Meister einen sicheren Schluß zu machen berechtigt ist, so muß man sagen, daß Harnisch sich durch den einen Scholz unvergeßliche Verdienste um die Schule, insonderheit um die Lehrerbildung, erworben hat. Zum größten Verdienste des großen englischen Naturforschers Davy's hat man es ihm angerechnet, daß er den noch größeren in Faraday entdeckte.

Aehnliches gilt von Harnisch, indem ich jedoch nicht gewillt bin, Scholz über Harnisch zu stellen; aber er war ihm ähnlich, hat die Lehrmittel in seinem Sinne fortgebildet und in Betreff der Lehrer ein Hauptverdienst Harnisch's unterstützt und gehoben.

Dieses wird — um noch Etwas darüber zu sagen — dem in's Auge springen, welcher die Lehrer von 1806 mit denen von 1850 oder 1860, kurz mit den um mehr als ein Menschenalter späteren zu vergleichen im Stande ist. Um nur Eines zu sagen: vor 1806 ging den Volksschullehrern im Großen und Ganzen jede Spur von Standesbewußtsein ab, und dieses Bewußtsein, ohne welches ein bewußtes, klar erkanntes, festes und sicheres Erkennen der richtigen Ziele und Mittel nicht möglich ist, ohne welches folglich auch kein begründetes Wirken stattfinden kann: dieses Bewußtsein haben die Lehrer in der genannten Periode gewonnen. Fragt man nach den Urhebern desselben, so weis't die Geschichte auf Harnisch als einen der ersten und anregendsten hin. Die von diesem Geiste angesprochenen und ihn festhaltenden wissen nun, welche Bedeutung der Stand der Volksschullehrer hat, was von ihrer Thätigkeit abhängt, welche Stellung die Schule unter den Factoren der Volkscultur einzunehmen hat — dieses wichtige und große Resultat ist im Verlaufe der letzten fünfzig Jahre erreicht worden. Nicht zur Befriedigung Aller, nicht unter der Mitwirkung aller derjenigen, welche auf die Stellung des Schullehrerstandes Einfluß haben, wie Jedermann aus den Hemmungen seiner selbstständigen Thätigkeit und Vereinigung erkennen kann, wohl aber unter Anerkennung aller derjenigen, welche die Hebung der Volksbildung und darum eine diesen großen Zweck entsprechende Stellung und Wirksamkeit der Lehrer begünstigen. Der Lehrerstand ist ein ganz anderer geworden, — eine unleugbare Wahrheit, welche die Erreichung der Ziele, die er in richtiger Erkenntniß der Bedürfnisse der Volkscultur anstrebt, verbürgt. Ob Harnisch diese Ziele mit klarem Bewußtsein erkannt hat, kann dahin gestellt bleiben — die Weltgeschichte verdankt instinktiven Wirken oft die größten Erfolge — daß er dieselben aber wesentlich gefördert hat, ist eine unbestreitbare Wahrheit und bleibt eins seiner größten Verdienste.

Zusatz. Ich muß in Bezug auf die oben geschilderte Verirrung noch ein Wort über den Unfug des übertriebenen Auswendiglernens anschließen. — Wenn selbst ein Harnisch sich von der traurigen Tradition des unzeitigen und massen-

haften Auswendiglernens, dessen nachtheilige Folgen an seinen eigenen Kindern ihm nicht erspart wurden, nicht zu befreien wußte, so wird es erklärlich, warum dieses Unwesen, allen pädagogischen Fortschritten zum Trotz, so lange fortdauert. Es vereinigt sich eine Mehrheit von Gründen zum Begreifen dieser Erklärung: die Macht des Herkommens — die Faulenzerei und die katechetische Unfertigkeit der Lehrer und die Bequemlichkeit der Pfarrer, die jene Unsitte dulden oder selbst lieben, damit sie nicht mit „Aufgeben" behelligt werden — die Sprödigkeit des (religiösen) Stoffes — der Glaube an die Nothwendigkeit der Mittheilung desselben ohne die empfundene Möglichkeit, seinen Inhalt in klares Bewußtsein zu erheben — die Ungewohnheit der Kinder, ihre Gedanken oder ihr Meinen in eigene Worte zu fassen — der Befehl von Oben — endlich die Leichtigkeit der Schulvisitationen von Seiten der Herrn Revisoren: die Vereinigung dieser bösen Sieben erklärt die Fortdauer des aller gesunden Pädagogik widersprechenden Verfahrens. Meine Niemand, daß ich ein Feind alles Auswendiglernens sei, ganz und gar nicht, ich freue mich ja selbst der schönen Sprüche und der das Gemüthsleben anregenden Lieder, die ich treu im Gedächtniß bewahre, dessen (untergeordnete) Wichtigkeit und Bedeutung mir nicht entgeht; ich bekämpfe drei Momente: die Unzeitigkeit des Auswendiglernens, die den Kindern aufgezwungene Masse des Stoffs und (in religiösen Dingen) die Form. Das erste Moment wird wohl selbst derjenige zugeben, der trotzdem sich gegen dasselbe versündigt; das zweite fällt eben so schwer in's Gewicht, aber die Ahnung dieser Schwere fängt erst an, zu dämmern; das dritte wird am stärksten bestritten. Non multa, sed multum — ein Spruch, den man aus dem Munde jedes Studirten vernehmen kann; aber ihn auch für den religiösen Stoff gelten zu lassen, fällt ihnen nicht ein. 100 biblische Geschichten, Psalmen, Perikopen, 2, 3, 4 bis 6 oder 700 Sprüche, 80, 50, zum mindesten 30 Gesangbuchslieder, dazu den Katechimus, sollen die Schulkinder in Dorf und Stadt, soll jedes Kind ohne Unterschied der Individualität wortgetreu auswendig wissen. Es dämmert, sagte ich, die Ahnung dieses verderblichen, religionsfeindlichen Treibens. Hannover ist doch gewiß ein Land, in dem man nicht über allzugroße Helligkeit zu klagen Ursache hat. Aber man hat dort (von Oben!) das Lernen der Katechismusgegenstände auf 21 Fragen oder Stücke (es existiren Katechismen, die 7—800 Fragen enthalten) beschränkt, und

es fehlt in dem Lande sogar nicht mehr an sehr strenggläubigen Pastoren, die an der Richtigkeit des Auswendiglernens der biblischen Geschichten (ganz unvermeidlich, wenn die Kinder mit den Worten der Bibel erzählen sollen) und an der Richtigkeit der dialogischen Form des Katechismus zu zweifeln angefangen haben. Daß diese Form in unzähligen Fällen, ich behaupte: in den meisten Fällen, zum Mechanismus führt und von dem Verständniß des Inhalts abführt, lehrt den, der besser sehen kann, als Harnisch es konnte, überall die Erfahrung. Oder will man den Mechanismus und das Nichtverstehen? Fast sollte man es glauben. Ist man ja so weit gegangen, daran zu denken, den Religionsunterricht, welchen die Seminaristen empfangen, in Fragen und Antworten abzufassen, um jede subjective Auffassung und Darstellung einer Lehre bei Lehrern und Schülern umöglich zu machen. Der Mechanismus, das Plapperwerk, der Unverstand — hört man sie in den Schulen nicht mit dem sinnlichen Ohre an der falschen, wenigstens mangelhaften Betonung, an der unaufhaltsamen Eile des Wortgetöns, sieht man sie nicht an den Augen und den Mienen? Macht doch nur einen einzigen Versuch! Ihr steht beim Abhören (Verhören) des Katechismus, jeder Frage folgt in schnellem Tempo die Antwort, ihr eine neue Frage, von Seiten des Verhörers — halt, thut diese Frage nicht, sondern nennt den Inhalt der folgenden Antwort, z. B.: „Saget mir, was Luther über den oder den Gegenstand (über die Allmacht, die Gerechtigkeit, die Barmherzigkeit Gottes) sagt!" und dann gebet Acht, ob die Kinder die richtige Antwort zu geben wissen. Alles schweigt. Erst dann, wenn Ihr die Worte: „Was ist das?" hören lasset, ist das Schutzbrett aufgezogen, die Wasser ergießen sich über das Räderwerk, die Mühle geht. Und wenn die 80, 100, 150 Mühlen alle gut gehen, so empfängt der Lehrer als „treuer Arbeiter im Weinberge des Herrn" das Zeugniß des Wohlverhaltens und der Zufriedenheit von Seiten seiner „hohen Vorgesetzten." Ist das religiöse Bildung in Sinn, Herz, Gemüth und Geist? —

Anmerk. Obige Notiz aus Hannover habe ich der Schrift des Schweden Torén: „Der evangelische Religionsunterricht in Deutschland u. s. w., herausgegeben von Thilo, Gotha 1865", S. 102, entnommen. Der frommgläubige Mann meint, die früheren Mängel des Religionsunterrichts seien jetzt, „nachdem zwischen den Regierungen und den scharfsichtigsten

und feinfühlendsten Männern eine tiefe Harmonie entstanden", beseitigt, die früher in Preußen und Sachsen herrschende „trockne und abstracte Art, das Christenthum mitzutheilen, wo Alles auf Zergliederung und einseitiger Verstandesmäßigkeit beruhte, wo das katechetische Gespräch nichts weiter war als im besten Falle eine Denkübung", sei durch Gottes Gnade überwunden: diese Behauptungen von einseitiger Verstandesthätigkeit und Gemüthsleere des früheren Religionsunterrichts von Seiten der Salzmann, Rochow, Dinter, Wilberg, Ehrlich u. A. erben sich fort und fort von Jahrzehent zu Jahreszehent, der Eine spricht es aus, der Andere spricht es nach — diese klaren, den Verstand nach Gebühr schätzenden und gemüthstiefen Menschen sollen unfähig gewesen sein, das Gemüth und das Herz ihrer Zöglinge für die Religion zu gewinnen, und diese Männer sollen zurückstehen hinter den Gläubigen unsrer Tage? Es ist natürlich, daß der orthodoxe schwedische Lutheraner solche Rede mit Behagen vernimmt und sich beeilt, sie seinen Landsleuten zu verkündigen, um dieselben durch die in Deutschland gemachten Beobachtungen einer Erneuerung des orthodoxen Buchstabenglaubens in ihrer rechtgläubigen Starrheit zu bestärken. Und diese Orthodoxen diesseit und jenseit der Ostsee sollen sich, behauptet man, durch Gemüthstiefe auszeichnen? sie, die es bis vor wenigen Jahren in der Intoleranz so weit gebracht hatten, daß sie einen Menschen, der, seiner Ueberzeugung gemäß, vom starren Lutherthum abfiel, gleich einem Pestkranken aus dem Reiche verbannten! Die Orthodoxie mit ihren Dogmen ist ja selbst nichts Anderes, als das dürrste, abstracteste Verstandesthum, das je auf Erden existirt hat!

Diese handgreifliche, wenn auch vielen noch unbekannte und darum von ihnen nicht bedachte Wahrheit wird Jedem einleuchten, der diese Lehrsätze des orthodoxen Systems, die Satzungen und Dogmen, an dem allgemein gültigen Grundsatze an:

> aller bildende Unterricht soll von der Anschauung ausgehen; alle Begriffe müssen von anschaulichem Erkennen abgeleitet werden,

zu messen unternimmt. Denn das Resultat dieses Messens und Vergleichens ist kein anderes als dieses:

> jenen Dogmen liegen gar keine Anschauungen zu Grund, ja, was das Aergste ist, die meisten widersprechen direct allen Anschauungen.

So steht es. Und nun werfen die bekannten Männer (der Regulative), welche diese den realen Anschauungen widersprechenden, abstractesten, ja nicht bloß abstracten Begriffe in dem Schulunterricht festhalten, ja in ihm verstärken wollen, uns den abstracten Charakter unsers Unterrichts vor! Eine größere Abnormität hat die Geschichte des Schulunterrichts nicht aufzuweisen. — A. D.

II.

Das Jungbleiben der Lehrer.

Von K. F. W. Wander.

„Nur das Alter ist jung, ach, und die Jugend ist alt!"
Schiller.

„Dem Unschuldigen rinnt der Born der Jugend noch im Alter."
E. M. Arndt.

Als ich mich 1862 entschloß, die Lehrerversammlung in Gera zu besuchen, wurde mir durch die Wahrnehmungen, die ich auf dem Gebiete des Lehrerlebens zu machen Gelegenheit gehabt hatte, der Wunsch nahe gelegt, einige Worte über das „Jungbleiben der Lehrer" zu sagen.

Ich habe viel über Lehrervereine und Versammlungen der Lehrer nachgedacht und seiner Zeit gewirkt, weil ich sie stets für eins der vorzüglichsten Mittel gehalten habe, die erforderliche Frische im Lehrerkörper zu erhalten. Diese Frische aber betrachte ich als die erste Bedingung einer erfolgreichen pädagogischen Wirksamkeit. Todte können keine Todten erwecken; wer zur Auferstehung blasen soll, muß selber frischen Odem haben. Und so schien mir die Wahl des obigen Stoffes gerechtfertigt; der Vortrag hat hauptsächlich deßhalb bis jetzt nicht stattgefunden, weil ich das Bedenken nicht überwinden konnte, meine Stimme sei nicht ausreichend, um die großen Räume zu beherrschen, in denen die Versammlungen stattfanden. Vielfachen Aufforderungen entgegenkommend, will ich nun hier das, was ich nach gemachten Notizen etwa zu sagen gedachte, hier aussprechen, um das „Jungbleiben" auf dem Programm der Lehrerversammlung nicht veralten zu lassen.

Die keineswegs erquicklichen Erscheinungen in der Bildung und in der Haltung der Volksschullehrer der Neuzeit erinnern überdies wiederholt an die Ausführung des Gedankens.

Wer im Mai nach langem widerwärtigen Winter aus seiner engen Stube tritt, dem kommt überall junges Leben entgegen. Und muß darin nicht auch der Lehrer die Mahnung erblicken: bleibe auch du jung! Hat denn auch wol die deutsche allgemeine Lehrerversammlng einen höhern Zweck als den, dem Lehrerkörper seine Frische zu erhalten? Gipfelt nicht ihre ganze Wirksamkeit in dem Rufe: bleibet jung!?

Ich brauche nicht zu bemerken, daß wenn ich hier von Jung (Jugend) und Alt (Alter) rede, nicht an Kalenderjahre dabei zu denken ist, daß es sich vielmehr um das Leben des Geistes, oder um Mangel desselben, um Verkommenheit, um Verknöcherung, um geistigen Tod handelt. Nicht die, welche viele Jahre zählen, sind auch immer geistesalt, d. i. stumpf, theilnahmlos und unempfindlich für Bewegung und Entwickelung des geistigen Lebens, eben so wenig wie die immer jung sind, welche deren wenige zählen. Es giebt Greise von zwanzig Jahren und Jünglingsfrische unter grauen Haaren. Und mir drängt sich gerade die Erscheinung auf, als finde sich unter den Lehrern die Frische des Geistes vorherrschend unter den älteren und die Verkommenheit, die Blasirtheit, das geistarme Alter unter dem jüngeren Nachwuchs; dort Streben und Arbeit, hier Fertigsein und Genuß. Es ist hohe Zeit, die Aufmerksamkeit auf diese Erscheinung hinzulenken, von der ich glaube, sie sei eine Folge des der modernen Lehrerbildung zu Grunde liegenden Princips, wie des ganzen Systems, das die Volksschule und die gesammte Volksbildung beherrscht.

Die Geschichte ist reich an Beispielen dafür, daß geistige Frische bis in die höchsten Lebensjahre hinauf gereicht hat. Wird uns von dem Hohenpriester Eli erzählt, daß seine Augen, als er 98 Jahre alt war, dunkel geworden waren; so wissen wir, daß die Augen unserer modernen Priester vorherrschend, wenn sie überhaupt einmal gesehen haben, viel eher dunkel werden; aber wir lesen auch dagegen von Abraham, daß er im 99sten Jahre noch den Herrn erkannte.

Konnte David in hohen Jahren nicht warm werden; so wurden dagegen Moses, 80 Jahr alt, und Aron 83, noch so warm, daß sie zu einem Könige von der Freiheit ihres Volkes redeten, was in unsern Tagen weit jüngere Abgeordnete selten genug wagen.

Ich könnte mit dergleichen biblischen Beispielen noch fortfahren, um zu zeigen, daß ich, wenn ich auch die biblische Geschichte nach den Regulativen nicht gerade auswendig

gelernt habe, doch nicht ganz unbekannt damit bin; allein ich will auch einen Blick in die nichtbiblische thun, von der jene ja nur ein Tröpflein ist. Da begegnet mir Dandolo, der 85 Jahr alt war, als er zum Dogen von Venedig gewählt wurde, und 97, als ihn bei Eroberung von Konstantinopel eine Kanonenkugel von 195 Pfund tödtete. Vor solchen Männern hat selbst das Schicksal Respekt. Es giebt Leute und unter diesen Leuten auch nicht wenige Lehrer, die zu tödten es keines so schweren Geschützes bedarf, die schon dem Blick eines Land- oder Schulraths, einer Gnadenbrocke von Remuneration oder einem Bande im Knopfloch erliegen.

Sophokles dichtete im achtzigsten Jahre seinen „Oedipus auf Kolonos“, Isokrates schrieb den „Panatheonikos“ in seinem vierundneunzigsten Jahre.

Auch die neuere Geschichte bietet Beispiele dieser Art. War J. J. Rousseau auch erst im fünfzigsten Jahre, als er der Welt seinen „Emil“ übergab; so vollendete doch Alex. v. Humboldt seinen „Kosmos“ erst kurz vor seinem, doch in den achtziger Jahren erfolgten Tode. Göthe war schon über siebzig Jahr alt, als er seinen „westöstlichen Divan“ dichtete; Voltaire schrieb noch in seinem 88. Jahre zwei Trauerspiele; Michel Angelo und Titian schufen noch in ihren 80er Jahren hochberühmte Werke; Kant schrieb in seinem neunzigsten Jahre noch den „Streit der Fakultäten“, und E. M. Arndt dichtete in dem neunzigsten lebensfrische Lieder.

Wie Dandolo im 97. Jahre Konstantinopel eroberte und König Massinissa in seinem 92. Jahre einen Sieg über die Karthager erfocht; so wußte Marschall Blücher in seinen siebziger Jahren noch recht verständlich deutsch mit den Franzosen unter ihrem großen Kaiser zu reden.

Der berühmte englische Schauspieler Baron trat noch in seinem hundertsten Jahre in der Rolle des Shylock in Shakespeare's Kaufmann von Venedig, Mistreß Fryer in ihrem 85. Jahre noch einmal als Ballettänzerin auf; und Mad. Saqui tanzte 1852, bereits 76 Jahr alt, noch auf dem Seile.

Wir ersehen aus diesen, allen Zeitaltern, Ständen und Lebensverhältnissen entnommenen Beispielen, daß sich geistige Frische in jedem Berufe bis in die spätesten Lebensjahre bewahren läßt.

Schiller's Klage: „Nur das Alter ist jung, ach, und die Jugend ist alt!“ ist zwar nie in buchstäblicher Allgemein-

heit aufzufassen gewesen; allein der, dieser Klage zu Grunde liegende Gedanke, daß in gewissen Zeitperioden der jugendliche Nachwuchs sich durch Mangel an Geist und Charakter charakterisirt, daß er den Eindruck der Schwäche und der Verkommenheit macht, findet sich leider oft bestätigt. Und gerade diese Erscheinung ist es, die ich in dem Volksschullehrerstande wahrgenommen zu haben glaube.

Bekanntlich hat jede Regel ihre Ausnahmen, die sich auch hier finden werden; aber im Allgemeinen haben die letzten 10—15 Jahre in einem großen Theile Deutschlands ein jüngeres Geschlecht von Volksschullehrern gezogen, das weder durch seine eigene Bildung, noch durch Bildungstrieb, weder durch Berufseifer und Treue, noch viel weniger durch männliche Gesinnung und Charakterstärke dem vorangegangenen älteren gleichkommt.

Es ist hier nicht meine Absicht, die Ursachen dieser betrübenden Erscheinung aufzusuchen; sie liegen auf dem politischen Felde, auf das ich mich in diesem Augenblicke nicht begeben will. Nur im allgemeinen will ich andeuten, daß die politische und kirchliche Reaktion ein dummes Volk für ihre Zwecke bedürfen, daß sie sich hier und da, bewußt und unbewußt, zur Erreichung dieses Zweckes verbündet haben, um sich die erforderlichen Mittel dazu zu schaffen — eine zur Abrichtungsanstalt herabgewürdigte Volksschule und unwissende, gesinnungslose Schulmeister, die als Werkzeuge darin fungiren.

Dieser Erscheinung gegenüber, deren Vorhandensein ich (dieser Versammlung) zu beweisen wol nicht nöthig habe, erscheint mir die Mahnung an die Lehrer, jung zu bleiben, wol eine sehr zeitgemäße.

Was meine ich mit diesem Jungbleiben? Worin besteht die Jugend, die erhalten werden soll, und die man daher allerdings erst haben muß?

Diese Jugend besteht in immer frischer Empfänglichkeit für alles Gute und Edle, für alles Große und Schöne; in dem nimmer befriedigten Bedürfnisse, die gewonnene Bildung stets nur als Grundlage zu weiterer Fortbildung zu betrachten; in dem Streben, nach Kräften auf dem Boden gegebener Verhältnisse Theil zu nehmen an der Geistesarbeit seiner Zeit zur Hebung seines Volkes und Geschlechts auf eine höhere Kulturstufe; — diese Jugend besteht im Glauben an eine

bessere Zukunft wie in **Aufopferungsfähigkeit** und **Kampfesmuth** im Erringen derselben.

Der Beruf des Lehrers ist der Art, daß er dieser Jugend nicht entbehren kann, wenn er nicht auf den wirklichen Erfolg seiner Wirksamkeit verzichten will. Ein Lehrer, dem diese geistige Jugend fehlt, ist ein bloßer Handwerker; ja, er ist nur ein tönendes Erz, eine klingende Schelle.

In diesem Sinne sagt die Bibel: „Der Herr hatte Israel lieb, als es jung war; und nur aus dem Munde der Jungen hat er sich ein Lob zubereitet.“ Nur junge Tauben verlangte er zum Opfer.

Und giebt es auch heute noch ein schlechteres Opfer für den Herrn, als ein altes und todtes, zähes und geistloses Schulmeisterthum, welches sich zu keiner menschheitlichen, belebenden Idee erheben kann!

Warum so viel Klagen über die geringen, nicht nachhaltigen Wirkungen der Volksschule? Nicht die hochbejahrten Lehrer, sondern die alten, die nie jung gewesen, sind es, die eine Hauptschuld an diesem Zustande tragen; die Mattigkeit in Gesinnung und Handlung, die geistige Marodigkeit dieser Lehrer bringt das Schulwesen herab. Liegt nicht, wo dies regulirte, moderne, auswendiglernende, kernliedernde Schulmeisterthum Boden gewinnt, ein bleierner Schlaf auf der Masse, tiefer als nöthig wäre, um ihnen nicht nur Eine Rippe, sondern sämmtliche Rippen zu nehmen und Weiber, nämlich alte Weiber, daraus zu machen? Lebensfrische Gedanken, neue Ideen klopfen vergeblich an der Thür solch verknöcherter Schulmeister mit auswendiger Pädagogik an. Die Geistesfrische, die geistige Jugend ist es, die ihnen aufthut, die sie pflegt und groß zieht. Diese Jugend ist es, die für jede Erscheinung auf dem Kulturgebiet der Menschheit Theilnahme besitzt und der, mit Paulus zu reden, Alles gehört. Sie folgt dem Entdecker bis zum Eise der Pole, sie wandert mit ihm durch die Sandwüsten des Aequators, ihre Nerven zucken, wenn man die Seher des Volkes verfolgt und seine Heilande kreuzigt.

Die **Jugend strebt**; denn sie glaubt an eine stete Entwickelung, während das Alter fertig ist und das Fertige, d. h. das Erstarrte und Todte, festhält. **Streben** heißt, an der Entwickelung, am geistigen Fortschritt theilnehmen. Für den Strebenden giebt es stets ein gelobtes Land zu erobern und für den strebenden Lehrer insbesondere. Jede geistige Errungenschaft erweckt in ihm die Lust nach einer neuen. Der

Appetit kommt ihm stets im Essen, wenn ihm die Stallfütterung des Seminars den Magen nicht verdorben hat.

Und das heißt — jung bleiben!

Die im Seminar oder in irgend einer Prüfung „fertig gemachten“ Lehrer haben keine Zukunft; sie kennen nicht den Hochgenuß des Strebens; sie haben sich mit dem Saugrüssel des Genusses, der Bequemlichkeit und Ruhe in ihr philisterhaftes Dasein eingebissen; sie haben den äußeren Mechanismus des Lebens umklammert; jede Bewegung ist ihnen lästig und störend, ihr höchstes Ideal ist das der Ziegelstreicher Gosens um der Fleischtöpfe Egyptens; und wenn sie den Blick einmal erheben, so geschieht es nur, um einen Mannaregen zu entdecken oder — aufzufangen.

So wenig aber jene gosener Ziegelbrenner in's gelobte Land kamen; eben so wenig werden unsere „fertigen“ Schulmeister, denen die Schule nichts ist als die milchende Kuh, die sie mit Butter, oft nur mit Quarg versorgt, die Organe einer gehobenen Volksbildung und eines gesunden Lehrerkörpers werden, in dem der heilige Geist jugendlicher Frische, edler Gesinnung nnd thatkräftigen Strebens wohnt.

Aber welche sind die Mittel, sich diese Jugendfrische zu erhalten?

Man erzählt von einer Quelle ewiger Jugend; wo ist sie? Sie quillt nicht in fernen unbekannten Landen; in dir selbst ist dieser Jugend Bronnen. Und wer daraus schöpfet, der wird den Tod nicht sehen ewiglich.

Als Jemand zu Fontenelle sagte: „Sie sind 90 Jahr alt?“ antwortete er: „Nicht ich, sondern mein Geburts- oder Taufschein.“

Recepte, um durch ein Tränklein aus der Apotheke diese Jugend zu erhalten, giebt es nicht; selbst Joh. Hoff hat noch weder selbst behauptet, noch sich schreiben lassen, daß sein Malzextrakt dies bewirke. Außer der weiter unten ausgesprochenen Forderung, sich stets auf der Höhe der Zeit zu erhalten, dürfte es kein besseres Mittel geben, als das Lesen der Biographien solcher Personen, die ihre Geistesfrische bis in ihr hohes Alter bewahrt haben.*)

Wir haben es aber auch hier zunächst nicht mit der

*) Z. B. „Ernst Moritz Arndt, von Ed. Langenberg. Bonn 1865.“ (1½ Thlr.)

„Jugend“ in jenen hohen Lebensjahren, sondern mit der Geistesfrische der Lehrer überhaupt zu thun, die oft schon in sehr frühen Jahren dahin ist; und ich habe durch die angeführten Beispiele nur den Eindruck veranschaulichen wollen, den man bekommt, wenn man Lehrer in den sogenannten „besten Jahren“ sieht, welche bloß durch den physischen Verdauungsproceß den Beweis ihres Lebens führen.

Und gerade diese Lehrer waren es, welche den Gedanken des Jungbleibens der Lehrer in mir hervorriefen, sie, die wohl vorzugsweise auf einer deutschen allgemeinen Lehrerversammlung nicht vertreten sind. Diese pflegen, wie die Berliner sagen, „bei Muttern“ zu bleiben.

Wiewohl ich schon bemerkt, daß sich Recepte zum Jungbleiben nicht geben lassen, und schon auf die Biographien derer verwiesen habe, welche bis an das Ende ihrer Tage ihre geistige Frische bewahrt; so wird doch immer die Frage an mich herantreten, was namentlich der Lehrer zu thun habe, um sich in geistiger Frische zu erhalten.

Ich will darum hier schließlich in Kürze mittheilen, was ich mir aus den erwähnten Biographien und andern Erscheinungen des Lebens abgezogen und meistens selbst angewandt habe. Was ich gebe, ist kein Evangelium; aber das Meiste dessen habe ich seit dreißig bis vierzig Jahren an mir selbst und bis jetzt mit gutem Erfolge erprobt, obgleich mein Leben selten auf Rosen gebettet war.

Die Hauptforderung an den, welcher jung bleiben, d. i. seine geistige Frische erhalten will, ist: **Halte dich stets auf der Höhe deiner Zeit!**

Dem Lehrer empfiehlt sich daher:

1) alljährlich eins der Fächer, in welchem er zu unterrichten hat, nach den neuesten und gründlichsten Forschungen für sich durchzuarbeiten. Das erhält ihn nicht nur mit der ununterbrochen fortschreitenden Wissenschaft im Einklange, es tüchtigt ihn auch eben so in seinem Berufe. Es ist ferner unentbehrlich eine geregelte Lektüre. Ich rechne zur **feststehenden** Lektüre:

a) alljährlich einen bestimmten (**sogenannten!!**) **Klassiker**, beziehungsweise ein oder das andere Werk desselben. Denn Lesung eines solchen erscheint mir als unerläßliche Bedingung;

b) eine **gute politische Zeitung**. Man sagt, der Lehrer soll sich von Politik fern halten. Das ist, mit Er-

laubniß zu sagen, Blödsinn. Wer im Staate lebt und nicht etwa Mitglied einer Schafheerde ist, athmet Politik; und eine gute Zeitung ist der Pulsschlag des öffentlichen Lebens. Schon Schlözer sagt: „Stumpf ist, wer keine Zeitung liest.“ Nichts ist so geeignet, den Lehrer, besonders den des Dorfes, in jene bekannte Schulmeisterfigur zu verwandeln, welche zum Ergötzen des übrigen Publikums auf der Bühne und in Illustrationen erscheint, als sein Abschluß von dem geistigen Leben der Gegenwart, von dem die Zeitungen nur der Abdruck sind. Ich muß, bevor ich einschlafe, wissen, wie es in der Welt aussieht. Allerdings ist das Zeitungslesen, wenn es nicht zur bloßen Neuigkeitsnäscherei, die des Lehrers unwürdig und bloße Zeittödtung ist, herabsinken soll, eine Kunst, die geübt sein will. In den Zeitungen entwickelt sich die Weltgeschichte der Gegenwart; und nur von diesem Standpunkte aus empfehle ich deren Lesung. Ich erlaube mir dabei auf einen Artikel in dem „Volkstaschenbuch Vorwärts für das Jahr 1847“ von Rob. Blum (Leipzig 1847) (S. 69) zu verweisen: „Die Zeitungen als Volksbildungsmittel und das Verhältniß der Volksschullehrer zu denselben“, wo ich mich ausführlicher über diesen Gegenstand ausgesprochen habe.

Da die Kulturentwickelung, in die uns die gute Zeitung täglich einen Blick thun läßt, bald auf diesem, bald auf einem anderen Punkte der Erde neue Momente bietet; so ist mit dem ununterbrochenen Fortleben der nie im Stillstand befindlichen Weltgeschichte ein geistiges Absterben, ein Altwerden in unserem Sinne, kaum möglich;

c) eine gute Berufszeitung. Die übrige Lektüre hängt von Zeit und Umständen ab: nur von dem Entbehrlichen, Seichten, Schlechten ꝛc. so wenig als möglich, und in keinem Falle mehr, als eben die Verhältnisse gebieten.

Ich rechne ferner zu den Mitteln, die Jugend des Geistes zu erhalten:

2) erfrischenden Umgang, wozu das Vereinsleben, wenn es rechter Art ist, Gelegenheit bietet. Doch darf sich derselbe nicht auf bloße Berufsgenossen beschränken. Wohl kein Beruf ist in dem Maße, wie der des Lehrers, der Gefahr ausgesetzt, einseitig zu machen. Zur Erhaltung geistiger Frische, welche eine beschränkte, engherzige Weltanschauung ausschließt, ist der Umgang mit Gebildeten aus allen Ständen erforderlich. Jeder Lehrer muß natürlich die Auswahl nach seinen Verhältnissen treffen. Ich habe dem Umgange mit

Aerzten und Juristen viel zu danken, weil deren Beruf besonders mit den verschiedensten Seiten des öffentlichen Lebens in Verbindung bringt.

Man hat wohl den lächerlichen Einwand erhoben, durch den Umgang mit Gebildeten werde der Volksschullehrer seiner Sphäre entfremdet; ich glaube aber, daß er eben dadurch erst recht tüchtig für dieselbe wird; denn in der höhern und allgemeinern Bildung ist ja die beschränkte enthalten. Ich habe wenigstens die Bauern noch sehr gut verstanden, wenn ich auch eben vorher in dem „sogenannten“ Klassiker Jean Paul gelesen; und sie verstanden mich auch, wenn ich mich vorher mit einem Gelehrten unterhalten hatte. Auch hat die Preßpolizei meine Volksschriften deßhalb keineswegs für unverständlich erachtet.

Zu dem erfrischenden Umgange rechne ich den Besuch einer größeren Versammlung, etwa wie die deutsche allgemeine Lehrerversammlung, die mir als ein geistiges Erfrischungsbad erscheint. Bei den immer mehr sich entwickelnden Verkehrsanstalten wird es jetzt wohl nicht leicht eine Gegend in Deutschland geben, in der nicht eine derartige allgemeine Versammlung stattfände, an welcher ein Lehrer in irgend einer Beziehung theilnehmen könnte. Ich erwähne nur die Sänger- und Turnerfeste. Als ein weiteres Mittel für den besprochenen Zweck betrachte ich für den Lehrer

3) die Bearbeitung irgend eines Gegenstandes, der nicht streng zum Berufe gehört, sondern nur den Zweck hat, das Interesse an demselben frisch zu erhalten. Wer sechs bis acht Stunden mit völliger Hingabe pädagogisch gearbeitet hat, thut gut, durch einen andern Gegenstand dem abgespannten Geiste auf diesem Gebiet Frist zu gewähren, neue Spannkraft zu gewinnen. Ich halte es daher nicht nur für erlaubt, sondern gewissermaßen für geboten, daß der Lehrer irgend einen andern Gegenstand, — wenn man dies Thun auch „Steckenpferdreiten“ nennt, — behandelt; nur darf es kein solches sein, das die Kräfte, die dem Hauptberufe gehören, anstatt zu conserviren und zu stärken, consumirt, und zerstörend aufreibt.

Solcher Gebiete aber, auf dem sich der Lehrer zu seiner Erholung beschäftigen kann, giebt es sehr viele. Mag er nun an physikalischen Apparaten experimentiren, mag er Seiden- oder Weinbau, Bienen- oder Obstbaumzucht treiben.*) Auch

*) „Für Natur und Kunst bewahre im Herzen reges Gefühl, und so ist ewige Jugend dein Loos.“ Schiller.

für literarische Thätigkeit ist das Feld groß, ohne daß er die Sündflut von Abc- und Lesebüchern, von Katechismen und biblischen Geschichten zu vermehren braucht. Wie mangelhaft steht es z. B. mit unsern Ortschroniken! Wäre es nicht eine eben so angemessene wie dankbare Aufgabe für den Lehrer, die Geschichte seines Wohnortes zu schreiben und tagebuchartig weiterzuführen, indem er alle denselben betreffenden Vorgänge einzeichnete, Sitten und Gebräuche schilderte, das Verzeichniß der Bewohner beifügte, die Thätigkeit und die Verdienste der um den Ort verdienten Personen für die Nachkommen erzählte? Außer den Sitten, der Lebensart und den Eigenthümlichkeiten der Bewohner, die eine in's Einzelnste gehende Darstellung verlangen, wären die Spracheigenheiten jedes Orts zu sammeln, als Vorarbeit zu einem Idiotikon des Landes oder der Provinz, der Gegend. *)

Endlich erwähne ich für den in Rede stehenden Zweck noch eines Mittels, das mir bisher recht gute Dienste geleistet hat, nämlich:

4) die Anlegung von Lesefrüchten. Ich begann im Jahre 1823, mir aus Schriften, die ich gelesen, irgend einen Gedanken, der mir durch seinen Inhalt oder seine sprachliche Fassung ein Interesse bot, oder auch nur aus irgend einem Grunde mißfiel, auszuschreiben. Ich habe damit bis in die neuere Zeit fortgefahren; und es ist mir stets ein erfrischender Genuß, in diesen Sammlungen zu blättern und zu sehen, wie sich meine Ansichten über Dinge und Zustände im Laufe der Zeit gleichgeblieben sind oder geändert, resp. berichtigt haben.

Man wird sagen, daß die für den Zweck aufgezählten Mittel Zeit erfordern. Das ist wahr; ohne ökonomische Verwendung der Zeit ist es nicht möglich. Aber der Lehrer soll auch seine Zeit nur verwenden, nicht verschwenden. Time ist nicht bloß money; Zeit ist — Leben. Und die rechte Anwendung der Zeit ist das rechte Leben.

Wenn ich um mich sehe und das Leben der jüngeren Lehrer beobachte, so ist es mir unmöglich, „die Ueberzeugung zu gewinnen, daß sie davon auch nur eine Ahnung besitzen.“

*) Es sei mir erlaubt, hier des Verdienstes zu gedenken, das sich z. B. Hr. Lehrer Frischbier in Königsberg, unterstützt von wackern Berufsgenossen, durch Sammlung und Herausgabe der Sprichwörter seiner Provinz (Preußische Sprichwörter. Berlin, 1865, Enslin. 2. Aufl. 1 Thlr.), erworben hat.

Zeittödtung scheint ihnen das rechte Leben; ich gedenke später einmal Beispiele davon zu geben.

Es sei mir gestattet, schließlich noch an Einen Mann zu erinnern, der die Geistesfrische, diese Jugend, die ich allen Lehrern noch mehr als das allgemeine Ehrenzeichen an ihrem 50jährigen Jubelfeste wünsche, bis in's hohe Alter besaß; an Benj. Franklin, der in seinem 71. Jahre noch nach Paris ging, um die Freiheit Amerika's zu vermitteln; an ihn, von dem geschrieben steht: „Dem Himmel entriß er den Blitz, den Tyrannen entwand er das Scepter."

Welcher Wunsch könnte mir heute näher liegen, als der, daß jeder deutsche Lehrer bis in die spätesten Jahre ein jugendfrischer Franklin sei, der immerhin dem Himmel seine Blitze lassen möge, der aber der geistknechtenden Tyrannei durch immer gründlichere Bildung ihr Scepter entwinden helfe.

„Frisch bleib' der Geist, es altern nur die Haare!"

III.

Die Geographie in deutschen Lesebüchern.

(Vortrag, gehalten in der pädagog. Section des Vereins für Erdkunde in Dresden).

Der Prosastoff eines deutschen Lesebuches läßt sich in einen historischen, rhetorischen und didaktischen Theil gliedern. Geographische Aufsätze werden in den ersten Theil einzureihen sein. Es ist hier nicht meine Aufgabe, die verschiedenen Arten und Versuche den gesammten Lesestoff zu gruppiren, im Einzelnen zu prüfen. In manchen Büchern ist selbst Prosa und Poesie geschieden. Mir liegt daran, die beiden nothwendigen Gesichtspunkte zu zeigen, nach denen die Auswahl der geographischen Musterstücke geschieht und geschehen muß. Ich meine Volksschulen und höhere Schulen. Diese Zweitheilung ist bedingt durch das Wesen des Unterrichts und seine Begrenzung in diesen beiden Gruppen.

Da Geschichte, Geographie und Naturgeschichte in den

Volksschulen nicht in dem Maße selbständig auftreten, wie in höheren Anstalten, so sucht man für jene gewissen Anforderungen allgemeiner Bildung gerecht zu werden durch praktisch gewählten Lehrstoff. Wie sich in natürlicher Ordnung aus der Heimatskunde die Vaterlandskunde entwickelt, — eine Stufe, über welche hinaus in der Volksschule selten ein genaueres Bild der Erdoberfläche gegeben werden kann — so versucht das Lesebuch für diese Schulen besonders geschichtliche und geographische Darstellungen aus der Heimat und dem Vaterlande zu geben und nur im Allgemeinen einen Blick in die Fremde zu werfen.

Die Volksschule legt demnach das Hauptgewicht auf den Stoff; aber man darf nie dabei aus den Augen lassen, daß das Lesebuch ein Musterbuch für deutsche Sprache sein soll.

Aus dem Vordersatze folgt: der Stoff darf keine Unwahrheiten, keine Uebertreibungen ɾc. enthalten; ich möchte sagen, hier noch weniger als in dem Lesebuch für höhere Schulen. Aus dem Nachsatze folgt: die Form muß ästhetisch, der Stil grammatisch fehlerlos sein.

Gegen Beides wird gesündigt. Herausgeber von Volkslesebüchern haben entweder ohne sichere Kenntniß oder selbst ohne Verständniß der Aufgabe der Erdkunde ihren Stoff gewählt, oder gar, was im Allgemeinen keine günstigen Erfolge verspricht, über Gegenstände der Heimatskunde u. s. w., ja der ganzen Erdkunde, wo ihnen die geeigneten Vorlagen fehlten, selbst Aufsätze fabricirt.

Beide Mängel muß ein gewissenhafter Bearbeiter vermeiden.

Andere Gesichtspunkte treten bei den höheren Schulen ein. Hier wird die Form des Lesestoffes betont neben dem Namen des Verfassers; der Stil kommt mehr in Frage als der wissenschaftliche Gehalt. Dadurch unterscheidet sich das Lesebuch von einer Sammlung geographischer Aufsätze (wie Grube's Charakterbilder, Schöppner's Hausschatz, Kutzner's geogr. Bilder u. A.). Hier dürfen Namen, wie Ritter, Barth u. A. nicht fehlen, deren holperigen Stil man freilich im Lesebuche gern entbehren möchte. Auch stimme ich ganz den Worten Mager's bei (siehe dessen Lesebuch III. S. VIII!): „Enthält es (das Lesebuch) etwas, was nicht ein Goethe, Hegel, A. v. Humboldt in einer der Erholung gewidmeten Stunde mit Vergnügen lesen kann, so taugt dieses

Etwas auch für die Jugend nicht, für die das Beste eben gut genug, obgleich natürlich nicht jedes Beste für sie ist." Und da der Unterricht in der Erdkunde auf höheren Schulen vollständiger und eingehender ertheilt werden kann als in Volksschulen, so soll auch das Lesebuch nicht wie dort vor Allem eine Lücke im allgemeinen Wissen ausfüllen. Neben der Anforderung an den Stil erscheint darum erst in zweiter Linie die Mannigfaltigkeit des Stoffes; doch ist ein Ueberblick über die bedeutendsten Vertreter dieser Literatur erwünscht, nur mit der schon berührten Einschränkung: Meister der Geographie sind nicht immer Meister des Stils. —

So sehr ich aber der eignen Fabrikation von Aufsätzen abhold bin, so behaupte ich doch für beide Gruppen von Lesebüchern, daß eine Ueberarbeitung des Stoffes nicht blos gestattet, sondern rathsam ist, um das geographische Bild nicht als Bruchstück aus einem größeren Werke erscheinen zu lassen, sondern als abgerundete Darstellung, als ein befriedigendes Ganze. Ja, nach den Altersklassen, für welche das Buch bestimmt ist, kann die Umarbeitung manchmal gebieterische Nothwendigkeit werden; doch darf diese Uebermalung, so zu sagen, nicht so weit gehen, daß sie das Originalbild verdeckt.

Ich gehe nun zu einer vergleichenden Betrachtung der Lesebücher über. Einige dreißig Bücher sind zu dem Zwecke durchgemustert. Vollständige Beschaffung des Materials war mir unmöglich, doch wird dieser Mangel die Gültigkeit meiner Beobachtungen nicht beeinträchtigen.

Wie man gewisse Gedichte von Schiller, Uhland, Goethe u. A. als „eisernes Inventar" in allen Lesebüchern findet, so giebt es auch gewisse klassische Aufsätze aus dem Gebiet der Erdkunde, welche mit Recht stets wieder aufgenommen werden. Dahin gehören Humboldt's Ansichten der Natur; (nur im Wackernagel (Bd. 1—3.) und Oltrogge (Elementarcursus 1. und 2.) habe ich den Namen Humboldt's nicht gefunden), ferner Martius, „ein Tag unter dem Aequator" (in 15 Büchern 8 Mal); dann Biernatzky „die Halligen" und endlich (leider) auch Guts-Muths „der Zirknitzer See." —

Blicke ich auf die Vertreter der Literatur, so erscheinen, neben den schon genannten Humboldt, Martius, die Namen E. M. Arndt (die Holländer), Goethe (Briefe aus der Schweiz und Italien), Grube, (Charakterbilder), Kohl (in sehr ver-

schiedenen Aufsätzen, die sich aus der Fruchtbarkeit des Verfassers auf diesem Gebiete erklären), Mügge (Heringsfang bei Bergen), Ritter (die Wüste und das Kameel), Schubert (Aegypten und Palästina), J. Schopenhauer (England), Forster (vom Niederrhein und Weltumsegelung), Pückler, K. A. Mayer, Steffens, Mendelssohn u. A. Dagegen werden manche Sterne ersten Ranges fast übersehen: C. G. Carus (mit goethisirendem Stil), Fallmerayer (voll poetischen Schwungs und Musik im Tonfall). Ihnen nach streben Pöppig (im Stil ein Schüler Humboldt's, wie Martius), Tschudi (Thierleben der Alpenwelt), Hoffmeister (Briefe aus Indien). Ferner nenne ich Hailbronner (Cartons), Riehl (Land und Leute), Steub, Stahr, Sealsfield. — Solchen Männern gegenüber einige wenige zu bevorzugen, scheint mir ein Mangel zu sein. So gibt Bach (IV.) 7 Stücke von Goethe, Mayer (III.) 4 von Mendelssohn; Masius I. 5 von Mügge und 4 von Pückler, Masius II. 5 von Mügge und 5 von Schubert, Hiecke 5 von Steffens, 6 von K. A. Mayer, 7 von Pöppig, 9 von Vogel, Wackernagel 4 aus Guts-Muths (außerdem im Ganzen noch 6), Gude und Gittermann 5 von Stahr. Grube und Kohl sind besonders in den Volkslesebüchern und Lesebüchern für Realschulen vertreten. Grube erscheint 6 mal bei Gude und Gittermann, 4 mal bei Fleischer; Kohl 6 mal bei Lüben und Nacke, 8 mal bei Quietmeyer, 10 mal bei Gude und Gittermann.

Noch bedenklicher ist's, zu den untern Göttern hinabzusteigen, wie Fleischer, zu dem Pfennigmagazin und Meyer's Universum.

Nehme ich den Gesammteindruck, so erscheint die einschlagende Literatur nach ihren Hauptvertretern am vollständigsten in Masius (I. und II.), Mayer, Gude und Gittermann, Hiecke, Lüben und Nacke, Quietmeyer, Bremer Lesebuch II., Viehoff. Dürftig ist Oltrogge (Vorschule I. und II.); unter 10 Schilderungen finden sich 6 von Onkel Brisson und 3 aus Nösselt's Geographie. Schwach ist die Geographie in „Lebensbilder III.", geradezu kläglich behandelt im „sächsischen Lesebuch" (vom Pestalozzi-Verein). Da sind die glänzenden Sterne sämmtlich untergegangen. —

Ich wollte, ich könnte meine Betrachtungen hier schließen; allein es gilt noch, einen argen Augiasstall zu reinigen, ich

aber das Falsche berichtigten und besonders den Unsinn der unterirdischen Enten entschieden widerlegten.

Die Enten führen mich zu andern weitverbreiteten Geschichtchen aus dem Thierreiche. Der heißen Zone gehören besonders die Erzählungen vom Kameelmagen und der Dummheit des Straußen an. Fast kein Lesebuch verabsäumt es, in der Charakteristik des Kameels die seltsame Notiz anzubringen, daß der Araber in der Noth sein Kameel schlachte, um das Wasser aus dem Magen seines Thieres zu trinken. Oltrogge II. 171 ist sogar bekannt, daß das Wasser im Magen sich sehr viele Tage frisch erhält. S. 176 ist wiederholt, wie es bereits im Elementarcursus S. 217 gebracht ist. Ferner habe ich die Erzählung gefunden in Lüben und Nacke IV. 30, Gude und Gittermann III. 151, Masius I. 267, Gruner 161, Hiecke 105, Bormann 276, Quietmeyer I. 35.

J. Leunis, Synopsis der Naturgeschichte des Thierreichs, sagt darüber S. 161: „Daß sie indeß einen besondern Wassermagen haben, in welchem sie das genossene Wasser unverändert lange Zeit aufbewahren können, ist ebenso unrichtig, als die Angabe, daß die Karavanen bei Wassermangel ein Kameel schlachteten, um sich des im Wassermagen vorräthigen Wassers zu bedienen, eine Sage, welche selbst die Araber nicht einmal kennen.“ Und um auch einen Reisenden als Gewährsmann vorzuführen, rücke ich die Bemerkungen Brehm's (Reiseskizzen aus Nord-Afrika) ein: „Eine reine Fabel ist die Erzählung einiger Reisenden, daß man auf Wüstenreisen, dem Verdursten nahe, einem Kameel den Leib aufschneide, um das in seinem Magen befindliche Wasser zu trinken. Ich habe darüber alte, in der Wüste ergraute Schiusch befragt, keiner wußte etwas davon. Es ist auch, wie ich mich an frischgeschlachteten Kameelen selbst überzeugt habe, ganz unmöglich, Wasser zu trinken, welches tagelang mit den im Magen aufgehäuften Nahrungsstoffen und dem Magensafte vermengt war. Dieser Brei hat einen äußerst widrigen Geruch, welcher auch dann nicht verschwinden würde, wenn man ihn, um das Wasser von ihm zu trennen, durchseihen und letzteres abkochen wollte.“

Außerdem ist die Dummheit des Straußen, der bei der Verfolgung seinen Kopf in den Sand steckt, ein sprichwörtlich gewordenes beliebtes Thema. Gruner, deutsche Musterstücke (5. Auflage 1860) läßt (S. 172) den Strauß sagen: „Zuweilen bin ich auch so dumm und verschlinge glühende Kohlen“. Das erinnert mich an den famosen Holzschnitt in unserer äl-

testen Kosmographey von Sebastian Münster. Da hat der Strauß einen großen Hausschlüssel im Schnabel und als zweite Delicatesse ein Pferdehufeisen vor sich liegen, als ob er nur von Eisen lebte. Die Sage, daß er den Kopf in den Sand steckt, mag wohl daher rühren, daß der Vogel beim Brüten gewöhnlich den Hals hoch trägt und ihn nur, wenn ein gefährliches Raubthier sich nähert, lang auf den Erdboden niederlegt, um sich weniger bemerklich zu machen. Heinrich Lichtenstein hat in seinen berühmten „Reisen im südlichen Afrika" II. 43 bereits im Jahre 1812 gesagt: „Der Strauß ist ein sehr kluges Thier, dem im offenen Felde nicht leicht beizukommen ist, weil er sehr weit hinsieht und gleich die Flucht ergreift, sobald er Gefahr vermuthet; daher schließen sich auch die Quaggas fast instinctmäßig an die Straußenherden an und laufen mit ihnen davon, ohne zu wissen, daß sie verfolgt werden."

Neben diesen beiden Geschichtchen giebt's noch zwei norwegische Anekdoten, die in den Lesebüchern meistens nach der Darstellung von Mügge erscheinen. So lesen wir in Masius I. 273: „Das Rennthier dringt von selbst darauf, daß seine Herren mit ihm an die kühle Meeresküste ziehen." Zuweilen findet man auch die Bemerkung, das Rennthier müsse zu seinem Wohlsein jährlich wenigstens einmal Seewasser saufen. Carl Vogt erzählt dagegen in seiner „Nordfahrt 1861" S. 162: „Der Grund liegt mehr in der Bequemlichkeit und Wanderlust der Lappen, der Zug in die Nähe der See ist gewissermaßen ihre Erholungs- und Badereise." Auch die Fabel von den Lemmingen findet dort S. 151 ihre Berichtigung. Zugleich bekämpft er die Darstellung Mügge's vom Heringsfang bei Bergen (vgl. Lüben und Nacke III. 314, Gude und Gittermann III. 52, Masius I. 270). Vogt schreibt darüber S. 46: „Der gefräßigste Feind der Heringe ist der Haifisch, welcher den Erzählungen der Reisenden nach von den Fischern mit Jubel begrüßt und mit ihnen in einer Art Freundschaft leben soll, da er ihnen häufig die Fische in die Netze oder in die Buchten triebe, vor welche er sich als lebendiger Damm lege und nicht eher den Platz verlasse, als bis der letzte Hering gefangen und gefressen sei. Es will mich bedünken, als spiele Münchhausen in diesen Erzählungen eine große Rolle." Außer den bisher genannten Irrthümern, die mehr oder minder verbreitet sind, erscheinen in den Büchern auch beliebte Themata aus der Geschichte der geographischen Entdeckungen,

vor allem aus dem Leben des Columbus (Lebensbilder III. 351, Sächs. Lesebuch 309, Bormann 59, Quietmeyer 610, Oltrogge I. 268, Fleischer 365). Berüchtigt ist die Meuterei der Seeleute während der ersten Fahrten. Da soll von den Matrosen der Plan gemacht sein, den Admiral, wenn er in Sternbeobachtungen sich vertieft habe, in's Meer zu werfen. Sie lassen sich aber erweichen und geben ihm drei Tage Frist u. s. w. Dagegen hat sich Humboldt (kritische Untersuchungen u. s. w., deutsch von Ideler, I. 213) entschieden ausgesprochen, II. 115 meint er, die Fabel von drei Tagen sei von Oriezo erfunden. Noch bestimmter drückt sich Peschel aus (Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. S. 108.) Danach darf diese Erzählung nicht mehr den Kindern als Wahrheit vorgetragen werden. So bedarf besonders auch die Auffassung der Lebensbilder III. mancher Berichtigung. Aber es wird Mühe kosten, die falschen Ansichten zu beseitigen, seitdem der romantische Stoff, von Luise Brachmann und Staufer poetisch bearbeitet, auch in dichterischer Form in die Lesebücher eingedrungen ist, (Wackernagel II. 240, Masius II. 672). —

Meine übrigen Beobachtungen beziehen sich auf vereinzelte Irthümer. Ich lasse daher die Namen der Lesebücher an die Spitze treten und will nur noch bemerken, daß ich in den Büchern für untere und mittlere Schulen weit mehr Fehler bemerkt, als in den andern, weil dort gerade die Artikelfabrikation in unverzeihlicher Weise getrieben wird.

Lebensbilder III.

S. 270, die sächsische Schweiz. Da sollen Felsenkegel (!) dem meißner Hochlande sein schweizerisches (?) Ansehen (mit) geben. Wie unsicher ist dem in der Gegend weniger Bekannten die Angabe der Lage: „Da, wo die Elbe durch ein enges Felsenthal aus Böhmen nach Sachsen sich windet, von Gottleuba und Berggießhübel bis in die Lausitz sich ausbreitend, liegt diese Gegend. Der ganze Aufsatz leidet an Unklarheit; ebenso schwach und wenig anschaulich ist der Artikel 62, das Riesengebirge.

S. 274. Bei der Industrie der Rheinprovinz ist das großartige Werk von Krupp in Essen nicht genannt worden. Daß seine Stahlarbeiten die englischen übertreffen, kann man unmöglich in dem Satze finden: „Kleve und Berg mahnen an England". Der Ausdruck mahnt uns an übertriebene deutsche Bescheidenheit, welche selbst die Leinen-Industrie Westfalens übersehen hat. Unter den Metallen fehlt Zink aus Oberschlesien, wodurch Preußen vor allen Ländern der Erde sich auszeichnet.

S. 296. „Die fränkische Schweiz wird von den Vorbergen des Fichtelgebirges gebildet (?). Sie gehört zum Jura."

S. 281. „Die Dünen, frühere Inseln, sind durch dauernde Anschwemmungen mit dem Festlande verbunden." — Die Sache verhält sich

gerade umgekehrt, als sie hier gedacht ist. Dünen bilden sich nur am Festlande. Da nun bei den herrschenden Nordwestwinden die Dünenbildung an der Küste von Dünkirchen bis Holder rascher vor sich ging als an der holländisch-deutschen Nordküste, so blieben hier die Dünen schwächer, wurden durch Sturmfluten zerrissen und blieben als Inseln stehen, während das abgespülte Hinterland als Watten nur zeitweilig den Himmel sieht. Darum sind hier die See-Einbrüche im Zuyder-, Laauwer-See, Dollard- und Jahdebusen. Dünen können sich unmöglich im Wasser bilden, da sie lediglich unter der Wirkung der Seewinde entstehen, die am Ufer den lockeren Sand zu Hügelreihen anhäufen. „Die Halligen, so heißen die unbedeicht gebliebenen oder durch Zerstörung der Deiche bei Sturmfluten wieder in den ursprünglichen Zustand zurückversetzten Marschdistrikte". Man vergleiche dagegen Biernatzky: die Halligen.

S. 282. „Der beste Marschboden wird nicht vom Pfluge berührt", enthält eine Unwahrheit.

S. 284. „Die Elbe" bedarf einer gründlichen Revision. Länge: 154 Meilen (?). Ist die Elbe nur der dritte Hauptstrom Deutschlands? Ist etwa die Donau für Deutschland wichtiger? Ich meinestheils halte die Elbe für wichtiger als selbst den Rhein. „Bei Lobositz beginnt die Durchspülung des Stromes in der Elbpforte von Lobositz." Ein seltsamer geographischer Begriff!

S. 285. Norderney wird ein „vom Flugsand angeschwemmtes Eiland" genannt. Es ist widersinnig, von dem Flugsande, der vor der Gewalt des Windes fliegt, eine Insel im Wasser anschwemmen zu lassen.

S. 288. Der Montblanc, aus Onkel Brisson's Abendunterhaltungen, ist ein confuses Geschwätz. Wenn der letzte Besteiger, Dr. Pitschner, 1859 mit 9 Führern auf den besten bekannten Wegen zum Hinabsteigen die Zeit von einem Mittag bis zum andern Nachmittage gebraucht, wird man schwerlich glauben, daß Jemand in 5 Stunden vom Gipfel in's Thal gekommen ist. Dazu ist der Aufsatz unverständlich gekürzt. Zeile 19 beginnt: „Von diesem Felsen &c."; des Montblancs höchste Spitze kann nicht gemeint sein, eine andere ist aber nicht genannt. Aus Oltrogge I. 93 ersieht man, daß es der grand mulet, 9378 Fuß hoch, sein soll; denn an seinem Fuße befindet sich die Lagerstelle, eine kleine Hütte von 20 Fuß Länge. Und wer mag glauben, daß das laute Getöse einer niederstürzenden Lawine die Führer nicht geweckt habe, ja daß der Weg über den Gletscher im Mondenschein nicht mehr gefährlich gewesen? Welch sinnliche Vorstellung macht sich das Kind, wenn es S. 289 liest: „Dem Himmel, aber auch dem Schöpfer dieses Berges stand ich näher (auf dem Gipfel)." Dann will der Erzähler Genua gesehen haben. Die Apenninen hemmen seinen Blick nicht. „Die Alpenlagen wie Maulwurfshügel da." Man sollte meinen, Onkel Brisson habe vom Monde auf die Erde gesehen. Kurz, man merkt's der ganzen Erzählung an, daß die Reise auf den Montblanc hinter dem warmen Ofen entstanden ist.

S. 291. „Das britische Reich darf sich mit seinen Seidenfabriken nicht brüsten und seine unübertroffenen Fabriken in Metallen beziehen schwedisches Eisen, deutschen Stahl, und die Engländer selbst haben es eingestehen müssen, daß ihre Klingen von denen aus Solingen und Remscheid übertroffen werden" Die leidige Ausländerei! Es wäre wahrlich besser, in der deutschen Jugend ein Bewußtsein von deutscher

Tüchtigkeit auch auf diesem Gebiete zu wecken. Um die Größe des britischen Reiches zu erklären, sagt der Verf.: „Die Sonne geht darin nicht unter; denn indem sie in Ostindien sich zum Untergange neigt, steht sie im Mittelpunkte Afrika's und Europa's. (!).

Lebensbilder II.

S. 144. „Amerika und Australien nennt man die neue Welt; der kleinste Erdtheil ist Europa."

S. 145. Die Sahara wird so geschildert: „Aller Pflanzenwuchs ist unter dem endlosen Sandmeerre erstorben, und Tod und Verderben drohen von allen Seiten dem Wanderer, der es durchreist. Im Süden der Wüste liegen die heißesten Länder der Erde, die Sklavenstaaten (!). Glänzendschwarz ist die Hautfarbe jener wilden unglücklichen Menschen." Einer Erklärung bedürfen diese Sätze nicht, der Irthum liegt auf der Hand.

S. 146 wird behauptet, Quebek sei die Hauptstadt und die größte Stadt in Canada. Für das erste tritt Ottawa auf, für's zweite Montreal.

Neuholland statt Australien zu sagen ist nicht blos antiquirt, sondern auch falsch; Neuholland ist nur die Westseite des Continents, so weit sie von Holländern entdeckt ist. „Zahlreiche Auswanderer ziehen dahin, um in den reichen Goldminen des Westens (?) diesem edlen Metalle (der Stil!) nachzugraben."

Sächsisches Lesebuch (1863).

S. 106. „Das Königreich Sachsen gehört mit zu den kleinsten Königreichen Deutschlands." Wozu die Bemäntelung, statt zu sagen, es ist das kleinste? Leidet der sächsische Patriotismus das nicht? Wahrhaft ergötzlich ist die für die Fliegenden Blätter geschriebene „Umschau auf der Erde" S. 272. „Da zog es wohl manchen noch weiter — in die Schweiz mit ihren Alpen, auf denen die Gemse so springt und so herrliche Blumen sprießen — nach den Niederlanden, wo der reinliche Holländer lebt, nach Rußland, dem Riesenreiche, das im Norden nur Pelzwild, Fische, niedere Gesträuche und Moose gewährt, während im Süden die herrlichsten Früchte gedeihen, — nach der Türkei, wo die Muhamedaner wohnen. Nach den Ländern Asiens fühlen sie sich getrieben, dahin, wo der Ural Gold und Platina darreicht, wo das Himalayagebirge mit seinem Riesenfinger, dem Dhawalagiri (etwa der höchste?) gen Himmel weist, wo der blaue Fluß und Indus und Ganges strömen, nicht blos Arabien, das Vaterland des Kaffeebaumes (?) und das gewürzreiche Ostindien, wo der Tiger brüllt und der Elephant den Boden stampft, wo die Riesenschlange sich um Palmen windet, — nein auch nach Sibirien und Kamtschatka, deren Bewohner nur der äußeren Gestalt nach Menschen scheinen. Andere bereisen Australien, dessen größtes Festland Neuholland (!) heißt, wo der schöne Paradiesvogel lebt und der Brodbaum wächst (in Neuholland?) und wohin aus England 1500—2000 Verbrecher transportirt werden. (Vortreffliche Zusammenstellung!) — Amerika, die Sehnsucht so vieler Tausende von Auswanderungslustigen, die in den 31 (jetzt 36) nordamerikanischen Freistaaten eine neue Heimat oder in Californien Gold suchen wollen, — Amerika, der Erdtheil, welcher sich in so großer Länge von Norden nach Süden erstreckt, und wo die Natur so schön und großartig erscheint, wo der Amazonenstrom fließt und der Niagara tost —, wo das

Elennthier, die Klapperschlange und die Riesenschildkröte lebt und die Diamanten gefunden werden" u. s. w. Anmerkung: In Chinesien, in Chinesien, wär ich fast beinah gewesen!

S. 276 heißt Laibach die Hauptstadt von Illyrien (vergleiche auch S. 280), antiquirter Begriff. Größe und Bewohnerzahl Oesterreichs ist falsch angegeben. Die für den Verkehr fast todte Donau darf man nicht Deutschlands Hauptstrom nennen. Sinnentstellend ist der Druckfehler: Quecksilber bei Adria, statt Idria.

284. „London hat mehr Einwohner als das Königreich Württemberg oder das Königreich Hannover". Warum ist nicht auch Sachsen genannt? Fürchtet man, das engere Vaterland werde dem Kinde zu klein erscheinen? (Vergl. die Bemerkung zu S. 106), und gerade würde die Vergleichung mit Sachsen, als dem mehr bekannten Lande, eine viel bestimmtere Vorstellung von der Größe Londons in dem Kinde hervorrufen.

Und nun vollends die Beschreibung der Wüste, S. 285: „Zuweilen findet sich ein Vogel innerhalb einer kleinen Oase, d. h. Baumgruppe von 3—4 Palmen, die einen Springbrunnen umgeben, und nährt sich von den Ueberbleibseln des von der Karavane verzehrten Abendbrots. Diejenigen, welche sich zu einer Reise durch die Wüste entschließen (also noch nicht reisen?), liegen um Mittag athemlos, entkräftet, unfähig ein Glied zu rühren oder einen Laut von sich zu geben, auf dem Erdboden hingestreckt. Im Winter hingegen ist die Luft ungeachtet der Nähe des Aequators, ziemlich kalt, und wollene Kleidungsstücke sind kaum genügend, die Angriffe des eisigen Nordwindes abzuwehren." — Der Verfasser hat jedenfalls einen zweifelhaften Ruhm darin gesucht, das „peuple sauvage" des französischen Geographen zu überbieten. —

„Die Brunnen in der Wüste springen bald auf ebener Erde, bald rollen sie in großen Becken unter dem Sande in den Thälern, welche den Führern bekannt sind. Man räumt die sandige Rinde hinweg und sieht alsdann das reine Wasser hervorrieseln, frisch und hundertmal angenehmer für den durstenden Mauren als der köstlichste Wein, der ihm überdies verboten ist. Zuweilen liegen die Quellen in beträchtlicher Tiefe in einer Art Brunnen, von Menschenhänden gegraben. Nicht ohne Gefahr steigt man hinunter, indem man sich an den Vorsprüngen der Seitenwände und an den dort wachsenden Pflanzen festhält." Der Erzähler stellte sich wohl die Parabel von Rückert: „Es ging ein Mann im Syrerland" als Modell vor.

S. 287 sind die westindischen Inseln genannt: „z. B. Cuba, Havanna, Jamaika, Haiti."

In keinem andern Lesebuche habe ich den geographischen Theil so unbrauchbar gefunden als im sächsischen Lesebuche. Es wäre hier fast die Verbesserungsmethode zu empfehlen, welche Lessing (Gesammelte Werke 1858. Bd. 4. S. 33) angibt.

Wackernagel, Theil III. (1854.)

S. 3. Deutschlands Lage und Grenzen von Guts-Muths. In Deutschland wohnen nur 30 Mill. Menschen, der Orteles wird, mit 14,416 Fuß (?) für den zweithöchsten Berg in Europa ausgegeben. Das Königreich Belgien, das Guts-Muths noch nicht kannte, dürfte in einem Buche von 1854 doch als Grenzland nicht mehr fehlen.

Gruner, deutsche Musterstücke. (1860.)

S. 115. „Der Schwarzwald begleitet unter dem Namen rauhe Alp den Neckar auf seinem Laufe gegen den Rhein." Anmerkung: das Buch ist in Stuttgart erschienen.

S. 117. „Auf dem linken Elbufer, doch in ziemlicher Entfernung, zieht der Böhmerwald und das Fichtelgebirge." So weit hat, meines Wissens, noch niemand den Begriff „Ufer, Elbufer" ausgedehnt. „Gebirge, welche an Naturschönheiten nicht besonders reich sind." Die Aussichten vom Waldstein, von der Susel gehören zu den schönsten in Deutschland, die Urwaldregionen am Kubany, bei Zwiesel, an den Schareben gehören zu den interessantesten Gebieten, die Wasserfälle des Niesbaches am Arber, die Lowieser Fälle sind einzig in ihrer Art, — aber viel zu wenig bekannt.

S. 118. „Der Brocken erhebt sich fast so hoch als der Schwarwald." (?)

Hällstett, Sammlung ausgewählter Stücke. III, 1, gibt eine vortreffliche Auswahl, doch halte ich es für bedenklich, unter der Rubrik: Länder, Gegenden, Orte, Schilderungen des Südens aus der Phantasie Jean Paul's (S. 120) aufzunehmen.

G. Fleischer.

S. 142. „Nur der flüchtige mit dem Sturmwind wetteifernde Strauß, die grausame Hyäne und der Wüstenkönig, der Löwe, durcheilen die schauerliche Einöde" der Sahara. Mit diesem Wüstenkönige Freiligrath's ist es gerade so wie mit Schiller's Grafen von Habsburg, der auf die Gemsenjagd reitet. Was man der Dichtung nachsieht, soll die Prosa nicht als mustergiltig hinstellen.

S. 152. „Schlägt der Indianer jemanden mit dem Tomahawk in die Schläfe, so sinkt das Opfer auf der Stelle nieder. (naiv!). Er faßt den Unglücklichen u. s. w. und schneidet ihm die Haut rings um die Stirn los und zieht sie mit den Zähnen ab." (!)

Bormann, Hilfsbuch für deutsche Stilübungen (1849).

S. 145. „Aegypten, das lange schmale Land an der Nordküste Afrikas." Das klingt so, als ob Aegypten ein schmaler Küstenstreif sei

S. 146. „Der Nil hat Aegypten zu einem Paradiese gemacht." Da haben wir in den deutschen Marschen auch Paradiese. Man muß zwischen fruchtbarer und paradiesischer Landschaft unterscheiden.

S. 152 Merkwürdigkeiten Islands: davon später, siehe Hopf.

S. 159. Die Indianer, ein bedenklicher Aufsatz, der auf einer Seite die ganze Ethnographie abmachen will und durch seine Allgemeinheit falsch wird.

S. 178. Das todte Meer. „Diesen Namen führt es, theils weil es den Jordan und andere Gewässer in seinen Abgründen verschlingt, ohne sie wieder in lebendigen Strömen von sich ausfließen zu lassen;" wie mancher andere Binnensee, ohne darum todt zu heißen. — S. 179. „Kein Nachen und kein Schiff hat jemals diesen traurigen See befahren." 1835 Cottigar, 1837 Moore und Beke, 1847 Molynaux u. A.

S. 180. Klima und Witterung Palästinas. Da wird behauptet, Palästina liege, als zwischen 33° und 31° N. 60 geogr. Meilen südlicher als die Südspitze Europas. — Tarifa 36° N., ist doch nur 45 geogr. Meilen nördlicher, Creta unter 35° N. nur 30 Meilen.

S. 270. Die Lappländer. „Ackerbau in diesem hohen Norden ist nicht mehr möglich." Vergl. dagegen Lüdde, Zeitschr. für vergl. Erdkunde II. 289 ff.

Hopf, deutsches Lesebuch. I. 1857.

S. 155. Merkwürdigkeiten der Insel Island. Man muß sich mit Recht wundern, daß Hopf, der seinen Namen in der geogr. Literatur bewährt hat und neuerdings Ungewitter's Erdbeschreibung herausgibt, solchen Aufsatz hat aufnehmen können. Aber das Thema ist gesucht, es gehört in die Classe der geogr. Leckerbissen.

S. 156. „Der größte Theil der Einwohner nährt sich fast ganz von dem isländischen Moose." (?!)

„Vor Alters war diese Insel weit fruchtbarer. Der Grund dieser Veränderung liegt vorzüglich in dem Treibeise. Dieses Treibeis kommt alle Jahre im Januar mit dem Ostwinde an die Küsten von Island, und ein schreckliches Getöse verkündigt seine Ankunft. Alle Meerbusen und das Meer sind damit angefüllt. Theils sind es große Eisberge, theils kleinere Eisschollen, die jedoch nicht unter 6 Fuß dick sind. (!) Bleiben diese Eismassen lange gefroren, so verursachen sie eine so heftige Kälte, daß Menschen und Thiere erstarren; schmilzen sie aber bald, so richten sie durch Ueberschwemmungen große Verwüstungen an (unerhört!), und man hat oft den traurigen Anblick, daß ganze Herden magerer Schafe und Pferde, die auf den überschwemmten Feldern (vom Schmelzen der Eismassen im Meere?) kein Futter finden (im Januar?), vor Frost klappernd umherschleichen, ja wohl gar aus Hunger unter einander selbst benagen und endlich todt niederfallen. Nach einigen Monaten, gemeiniglich im März, ziehen dann die Eisklumpen (sie sind ja geschmolzen!) mit demselben schrecklichen Getöse, mit welchem sie ankamen, wieder davon."

Calinich hat in seinen prosaischen Musterstücken, S. 289, denselben Artikel; etwas temperirt findet er sich auch bei Bormann, Hülfsbuch, S. 184.

Weiter lesen wir im Hopf: „Um die furchtbare Pracht der Ausbrüche des Hekla zu erhöhen, scheinen die Eisberge (!) sich gleichsam mit ihm zu verbinden; denn diese fangen jedesmal vor seinen Ausbrüchen an, mit entsetzlichem Krachen, sich von einander zu spalten. Ist dieses geschehen, so wird die Luft ungewöhnlich kalt, hingegen der Erdboden außerordentlich warm." — „Vor Alters muß der Hekla noch mehr ausgeworfen haben; denn an manchen Stellen (!) kann man (!) 68 Fuß tief (genau?) graben, ehe man das Pflaster einer ehemaligen Stadt erreicht." Matthias Claudius würde zu solcher Erzählung sagen: „Weiß keine Bemerkung."

Was man übrigens im Eismeere alles erleben kann, mag uns Onkel Brisson zum Schluß noch sagen (Oltrogge I. 187, vergl. Fleischer 112, Calinich 288): „Oft bricht zwischen den Eisbergen ein Feuer aus, welches durch die Heftigkeit des Druckes des zerriebenen und dabei entzündeten Holzes verursacht wird. Weiter nach dem Pol hin scheint alles still zu stehen u. s. w."

Wenn doch dieses Feuer auch einmal in die Lesebücher hineinschlüge und alles Falsche und Verderbliche, alle Curiositäten und Absurditäten verschlänge! Wenn doch statt dieser Nachtscenen und grellen Eisbergsflammen in unsern Lesebüchern der Jugend ein mildes Licht der Wahrheit leuchtete!

Was ich in Lesebüchern zu berichtigen gehabt, ist hiermit beendet. Doch sei mir gestattet, noch die vielen Irthümer in der weitverbreiteten deutschen Sprachlehre von Götzinger, 8. Auflage 1855, zu nennen. Die 9. Auflage 1860, nach des Verf. Tode erschienen, enthält in dieser Hinsicht keine Verbesserungen. S. 100, Königreich Frankreich. „Die Donau entspringt auf dem Schwarzwalde links. Minden ist mit München verwechselt. S. 114: „Bei Bergen in Norwegen ist eine Höhle, die bis unters Meer hinabführt Im Jahre 1755 wagten sich einige Geistliche so weit hinein, daß sie das Meer über sich rollen hörten, kehrten aber um, weil es sich zu steil hinabsenkte, und waren froh, als sie wieder herauskamen. In Norwegen glaubt man, daß diese Höhle hinüber nach Schottland führe." S. 126. „Die Wolga entspringt in dem europäischen Rußland auf den almunischen Höhen, läuft zwischen beiden Erdtheilen, Europa und Asien, lange Zeit hin." S. 128. „Unter den Gebirgen Deutschlands zeichnet sich das Fichtelgebirge vorzüglich dadurch aus, daß eine Menge Höhlen sich in dem Innern desselben befinden und daß man in denselben Reste einer untergegangenen Thierwelt findet." (Vergl. S. 363!). S. 139. Dreißig Millionen Menschen wohnen in Deutschland (Guts-Muths I. 3). S. 140. „Das Vorgebirge der grünen Hoffnung liegt . . . . Aegypten." S. 141. „Bordeaux ist (neben) Lyon die größte Handelsstadt in Frankreich". S. 142. „(Seit) der Gründung des nordamerikanischen Freistaates ist eine Bevölkerung schon bis auf 19 Millionen gestiegen. — Noch im Anfange des vorigen Jahrhunderts hielt man die Hottentotten für ein rohes Volk. Erst Vaillant, der ganze 2 Jahre unter ihnen lebte, öffnete den Europäern die Augen." S. 143. „(Laut) einer Sage soll westwärts von Europa vor Alters ein großes Land, Namens Atlantis, gelegen haben. Nach der Meinung vieler wäre dies Amerika gewesen, das allen Erscheinungen (nach) den Alten bekannt gewesen sein muß." S. 145. Borneo, Celebes, Java und Sumatra sind die größten Inseln der alten Welt" (Madagaskar, Neu-Guinea?). S. 147. „Sonst hielt man den Chimborasso für den höchsten Berg auf der Erde, allein nun weiß man, daß der Dhawalakiri in Tibet noch höher ist." S. 337. „Das Altaigebirge, welches zwar das höchste im europäischen Rußland ist." S. 339. „Der Orteles, der in der Nähe des adriatischen Meeres sich erhebt." S. 360. „Die Schneekoppe, der höchste Punkt der Sudeten, die man jedoch ohne Gefahr besteigen kann. Sie ist zufolge ihrer nördlichen Lage fast stets mit Schnee bedeckt, obgleich sie nur gegen 5000 Fuß sich erhebt, der nur in den heißesten Monaten bisweilen schmilzt." S. 362. „Deutschland wird im Süden von drei Alpenreihen durchschnitten, deren mittelste die Norischen Alpen sind, welche sich in einer Länge von 67 Meilen bis Wien hinziehen, vom Orteles auslaufend, der höchsten Spitze des ganzen deutschen Landes und von allen Höhen Europas die zweite, da sie so dicht an dem berühmten Montblank steht, wie 14416 Fuß an 14638 Fuß." (Guts-Muths I, 16. Wackernagel III. 3.) — „Der Arm der Allgäuer Alpen, der sich bis zum Schwarzwalde hinzieht." — Es folgt nun die Orographie Deutschlands, der es nicht an den gröbsten Irthümern fehlt, z. B.: „Das Fichtelgebirge sendet 2 Arme aus, den Böhmerwald und das Erzgebirge. Die Muggendorfer Höhlen liegen im Fichtelgebirge. An der Grenze Deutschlands und der Schweiz erhebt sich der Schwarzwald. Der Teutoburger Wald ist ein Theil des Harzes.

Alle Gebirge Deutschlands bilden einen ununterbrochenen Zug, so daß selbst der Teutoburger Wald mit dem Thüringer Wald in leiser Berührung steht" u. dergl. Für die neue Auflage ist eine gründliche Revision höchst wünschenswerth. Was hier von einer sonst guten Grammatik gesagt ist, könnte auch von den Verfassern mancher anderen, nicht blos deutschen Grammatik, beherzigt werden. Ich will nur an die neue Auflage des „Kleinen Bröder" erinnern. Leider helfen sich dann die Herrn mit der leidigen Ausrede, das Buch sei kein Leitfaden der Geographie u. dgl. Ueberhaupt ist die Bearbeitung der Beispiele in den Uebungsbüchern noch oft eine recht leichtfertige und verdiente wohl eine gründliche, gewissenhafte Prüfung in Bezug auf den gegebenen Stoff.

Dr. S. Ruge.

IV.

Die landwirthschaftliche Unterrichtsfrage.

Erster Artikel.

I. Geschichtliches.

Die landwirthschaftliche Unterrichtsfrage, oder die Frage, durch welche Mittel die Grundsätze der rationellen Landwirthschaft der Masse der kleineren Landwirthe angeeignet werden können, und welche die Tagesordnungen der General- und Local-Versammlungen der landwirthschaftlichen Vereine gegenwärtig beschäftigt, schwebt bei uns schon seit 9 Jahren, da sie bereits im Jahr 1855 in Kreuznach von Prof. Kaufmann angeregt wurde durch seinen Antrag auf Beischaffung von Volksbüchern landwirthschaftlichen Inhalts. Da man aber bald erkannte, daß mit Büchern allein wenig erreicht werde, weil der landwirthschaftlichen Bevölkerung im Allgemeinen das Verständniß derselben fehle — da natürlich nur solche Bücher gemeint sein konnten, welche die bedeutenden Fortschritte, welche die Landwirthschaft in neuerer Zeit gemacht hat, zum Gemeingut des größeren landwirthschaftlichen Publikums zu machen beabsichtigen —; so mußte der Verein die dazu nöthige Vorbildung als sein nächstes Ziel in's Auge fassen und von selbst darauf kommen, die Elementarlehrer, als die geeignetsten Organe für diesen Zweck, dem entsprechend in den Schullehrer-Seminarien ausbilden zu lassen.

Unser Rheinpreußischer landwirthschaftlicher Central-Verein erwählte demgemäß eine Commission, welche unsere Schullehrer-Seminare besuchen und ihre Anträge auf Einführung

des landwirthschaftlichen Unterrichtes in denselben bei den betreffenden Behörden stellen sollte. Der Bericht dieser Commission (s. Landw. Zeitschr. 1862, S. 376) erklärt sich über die geringe Bildung unserer ländlichen Bevölkerung. Er findet die Wurzel davon in der bisherigen mangelhaften Erziehung der Jugend zu ihrem Berufe und in der später mangelnden Belehrung durch tüchtige, praktische Vorbilder und verlangt folgerecht Aufnahme des landwirthschaftlichen Unterrichtes in die Schullehrer Seminarien, „deren Directionen nicht abgeneigt seien, auf die (zu dem Ende nothwendig werdende) Reform einzugehen, deren Nothwendigkeit sie selber längst empfunden hätten.“ Die Elementarlehrer sollten durch diese unerläßliche Reform der Schullehrer-Seminare befähigt werden: 1) den Elementarunterricht mit steter Berücksichtigung der Landwirthschaft zu ertheilen, 2) zur Leitung von Fortbildungsschulen und 3) zur Führung eines musterhaften häuslichen und wirthschaftlichen Betriebes.

Das Provinzial-Schul-Collegium (dessen Zustimmung zu der beantragten Reform der Schullehrer-Seminare zu veranlassen, das Präsidium unseres landwirthschaftlichen Central-Vereins den Herrn Oberpräsidenten v. Pommer-Esche gebeten hatte) hat, „in Uebereinstimmung mit den Gutachten der Directoren der Schullehrer-Seminare“ — wie es im auffälligen Widerspruch mit obiger Erklärung der Commission heißt — die in dem Commissions-Berichte enthaltenen Reform-Vorschläge für unausführbar erklärt, und auch die Herren Minister haben darauf dem Ober-Präsidium zu erkennen gegeben, daß diesen Vorschlägen nicht näher getreten werden könne (s. Landw. Ztschr. 1863, S. 394).

II. Die Reform der Schullehrer-Seminare zu landwirthschaftlichen Zwecken und der Schulpfleger Weber.

Da in dem ablehnenden Bescheide des Oberpräsidiums vom 14. Aug. 1863 ausdrücklich Bezug genommen ist auf die Schrift des Schulpflegers Weber: „Die Reform der Schullehrer-Seminare zu landwirthschaftlichen Zwecken. Bonn 1863“, und unser landwirthschaftlicher Verein der Ansicht ist, „daß dieselbe nicht ohne Einfluß auf das Gutachten des Provinzial-Schul-Collegiums geblieben sei“; so hat derselbe durch seinen Präsidenten am 9. Mai 1865 eine erneuerte Vorstellung an das Ober-Präsidium ergehen lassen, worin er nochmals die früheren Anträge dringend wiederholt und zugleich die Weber'sche Schrift eingehend bekämpft (s. Landw. Ztschr. 1865,

S. 273, 277 ff.). Außerdem hat diese Weber'sche Schrift schon eine Widerlegung gefunden in den Rheinischen Blättern von Diesterweg 1865, Juli—August-Heft; Herr Weber hat dagegen in einem eigenen Schriftchen replicirt, und neuerdings in derselben Zeitschrift 1865, S. 230 ff. sehr treffende Antwort erhalten.

Dennoch halten wir es nicht für überflüssig, die Weber-sche Schrift nochmals einer kurzen Kritik zu unterwerfen; weil dieselbe durch ihre glatte Sprache die, dem Verfasser bewußten Mängel ihres Inhaltes für den, der Sache Unkundigen, wir möchten sagen, absichtlich zu verdecken sucht, und dadurch Schaden angerichtet hat, indem z. B. „Der Schulfreund, eine Quartalschrift zur Förderung des Elementarschulwesens und der Jugenderziehung von Schmitz und Kellner (Reg.-Schulrath in Trier) im Jahrg. XX. Trier 1864“ im 1. Hefte schon nicht höher schwört als auf Herrn Weber, durch dessen Schriftchen die Schullehrer-Seminar-Reform für immer beseitigt sei. Weil dieses Schriftchen auch dem Provinzial-Schulkollegium Sand in die Augen gestreut zu haben scheint, so halten wir uns für verpflichtet, durch eine anderweitige Beleuchtung dasselbe in seiner ganzen unwissenschaftlichen Blöße erscheinen zu lassen, damit es den segensreichen Bestrebungen des landwirthschaftlichen Vereines fernerhin hinderlich zu sein aufhöre.

Herr Weber sucht den Beweis zu führen, daß durch Aufnahme des landwirthschaftlichen Unterrichtes in die Seminare der obige dreifache Zweck, wozu nach Ansicht des landwirthschaftlichen Vereins die Elementarlehrer dadurch befähigt werden sollten, nicht zu erreichen sei; stellt dann im Laufe seiner Beweisführung die unbewiesene und unbeweisbare Behauptung auf, daß die Lehrer zur Ausführung jener Forderungen des Vereins schon jetzt befähigt seien (ohne daß er sich den Anschein giebt, diesen Widerspruch mit sich selbst zu fühlen); um daran schließlich den prophetischen Ausspruch zu knüpfen (der sich hoffentlich als falsche Prophezeihung erweisen wird): „An der tieferen Einsicht der Staatsbehörden müßten die übertriebenen Forderungen des landwirthschaftlichen Vereins ihre Zurückweisung finden!“ Die Landw. Zeitschr. 1865, S. 218 berichtet dagegen, als seine Aeußerung: „daß er dafür sei, die Lehrer für den landwirthschaftlichen Unterricht zu befähigen, und deßhalb bei der Regierung die Anstellung eines Fachlehrers in den Seminarien beantragt habe!“ Ob Herr Weber, nachdem er die Reform

der Seminare somit selbst anerkennt, trotzdem seine gegentheilige Prophezeihung aufrecht erhalte, ist leider nicht erwähnt.

1) Zuerst sucht Herr Weber in seiner Schrift zu beweisen, daß eine Befähigung der Lehrer, den Elementarunterricht mit steter Berücksichtigung der Landwirthschaft zu ertheilen, nicht zu erreichen sei, weil eine „stete“ Berücksichtigung der Landwirthschaft deßhalb nicht möglich sei, weil nicht alle Lehrobjekte zu derselben Beziehung hätten, und will (im leeren Wortstreite) blos eine „mögliche, zulässige“ Berücksichtigung derselben zugestehen, erklärt aber schließlich die Lehrer schon jetzt dazu befähigt, „wenn sie nur die Schulbücher, welche in dieser Beziehung das erforderliche Unterrichtsmaterial enthalten, bei dem Unterricht der Kinder in der rechten Weise zu gebrauchen verständen.“ „Der landwirthschaftliche Verein solle daher passende, auf die Förderung der Landwirthschaft möglichst Rücksicht nehmende Schulbücher abfassen lassen“; „die aber durch confessionell-religiösen Hauch belebt sein müßten!“

Damit werden also die Lehrer für bloße Maschinen erklärt, denen man bloß die passenden Lehrbücher vorzulegen braucht, nach denen dann der Unterricht ganz mechanisch von Statten geht; ob die jetzigen Lehrer die neueren landwirthschaftlichen Lehrbücher auch verstehen, das erst zu untersuchen, fällt dem Schul-Maschinisten gar nicht ein. Ob der landwirthschaftliche Verein, oder überhaupt Jemand im Stande sei, derartige Lehrbücher der Landwirthschaft abzufassen, die durch bloß mechanischen Gebrauch irgend einen Nutzen abwerfen, das macht dem Schulpfleger gar keine Scrupel. Ob endlich die Lehrbücher, wie sie der landwirthschaftliche Verein verlangt, auch zur Einführung in die Elementarschulen gelangen würden, darüber läßt uns Herr Weber erst recht im Zweifel; stellt vielmehr solche Forderungen an ein landwirthschaftliches Lehrbuch, daß wir seine Befürchtung zwischen den Zeilen lesen, es möchte ein solches zu Stande und zur Einführung kommen, welches „nicht vom confessionell-religiösen Hauch belebt“ wäre. Denn diese letztere Forderung hält er für ganz unerläßlich, „wenn auch der confessionelle Unterricht nie verschwinden, und die Einheit Deutschlands nie herbeigeführt werden sollte!“ Auf diese ganz ungehörige Einmengung der Religion in ein ihr ganz fremdes Gebiet läßt dann der Herr Schulpfleger eine Anfeindung des naturwissenschaftlichen Unterrichts als irreligiös und heidnisch, und eine Lobpreisung

der Schul-Regulative folgen, auf welches Gebiet seiner Diskussion wir ihm noch weniger gern folgen möchten.

2) behauptet Herr Weber (S. 29 ff.): Um die Lehrer zur Leitung von Fortbildungsschulen zu befähigen, sei eine Umänderung und Erweiterung des Unterrichtswesens nöthig, „denn der Wirkungskreis der Fortbildungsschule falle über die Elementarschule hinaus; darum hätten die Seminare (so lange sie an ihrer eigentlichen Bestimmung, Lehrer für Elementarschulen zu bilden, festhielten) damit nichts zu thun." „Der landwirthschaftliche Verein müsse zu dem Ende selbst erst angeben, was in den Fortbildungsschulen gelehrt werden solle; darum könne (von Herrn Weber) jetzt noch nicht geprüft werden, ob die Seminare den betreffenden Anforderungen nachkämen oder einer Reform bedürften."

Dann wieder behauptet Herr W. (S. 39. Anm.): „Wir halten die überwiegende Mehrheit unserer Lehrer für fähig, namentlich beim Studium und Gebrauch zweckdienlicher Hülfsmittel, landwirthschaftliche Fortbildungsschulen zu leiten, die jedoch in Bezug auf Umfang und Gründlichkeit des Unterrichts sehr verschieden sein werden." Also in einem Athem behauptet er: es sei eine Erweiterung des Seminarunterrichts zur Leitung von Fortbildungsschulen durch die (künftigen) Lehrer nöthig; und doch sollen die jetzigen Lehrer schon (ohne Seminar-Reform) zur Leitung von Fortbildungsschulen (deren Aufgabe dem Herrn Weber selbst, nach seinem Eingeständniß, und somit auch seinen Lehrern noch ein Geheimniß ist) befähigt sein!

Daß es dem Herrn Weber also nur darum zu thun ist, die Fortbildungsschulen (deren Tragweite der landwirthschaftliche Verein noch nicht angegeben habe und in denen er, wegen des ausgedehnten naturwissenschaftlichen Unterrichts, Nachtheil für die Religion wittert), weil er aus Unbekanntschaft mit rationeller Landwirthschaft die Zügel derselben zu verlieren fürchten muß, gar nicht aufkommen zu lassen; geht auch daraus hervor, daß er (S. 39) als unübersteigliche Hindernisse der Errichtung von Fortbildungsschulen von Seite der Gemeinde (die er auf diese Weise eifrig zu seiner Hülfe aufruft) darstellt: a) Mangel an gesetzlicher Verpflichtung zum Besuch dieser Schulen. Wird aber Tüchtiges in diesen Schulen geleistet — was nach den Intentionen des landwirthschaftlichen Vereins nicht ausbleiben kann, — so werden die Aeltern ihre Kinder, auch ohne Schulzwang, zum Besuch derselben anhalten und die Kinder gern kommen. b) Mangel

an Ausdauer der Schüler und der (in der Elementarschule) müde gewordenen Lehrer. Weiß aber Herr W. nicht, daß der Geist, von einem Gegenstande einmal angeregt, nicht stille stehen kann, sondern immer neue Nahrung verlangt, bis er denselben allseitig erfaßt hat? Ist also der Unterricht geistig anregend, wie die rationelle Landwirthschaft verlangt, so findet sich die Ausdauer von selbst. c) Geringer pekuniärer Lohn der Lehrer. Es ist allerdings traurig, daß die Lehrer so geringe Gehälter beziehen; durch eifriges Halten der Fortbildungsschulen können aber die Lehrer sehr viel dazu beitragen, daß die Gemeinden nicht minder, als die Behörden, die Aufbesserung ihrer Gehälter ihren erweiterten Leistungen gegenüber als eine heilige Pflicht der Gerechtigkeit erkennen. Der landwirthschaftliche Verein hat in dieser Hinsicht schon Anerkennenswerthes geleistet und wird darin fortfahren, nicht ermüden. d) Mangel an Lehrmitteln und Werkzeugen. Herr W. wird doch hoffentlich nicht das ganze Bonner Geräthedepot als unentbehrlichen Apparat zur Einrichtung von Fortbildungsschulen ansehen? Da er offenbar mit den einfachen naturgesetzlichen Grundlagen der rationellen Landwirthschaft noch ganz und gar nicht vertraut ist, so ahnt er nicht, daß auch ohne ein chemisches Laboratorium und physikalisches Kabinet die wesentlichen Grundlagen in der Landwirthschaft gelegt werden können. Mit seinem Popanz von theuren Werkzeugen (warum nicht auch Dampfpflügen und Dampfmaschinen?) kann er nur Unkundige eine Zeit lang schrecken; und sobald erst den höheren Unterrichtsbehörden über das Ziel, das der landwirthschaftliche Verein mit seinen Anträgen verfolgt, besser die Augen geöffnet sein werden, wird der Herr Schulpfleger Weber auch dort seinen Credit verlieren.

3) Die letzte Forderung des landwirthschaftlichen Vereins, die Lehrer (durch Aufnahme des landwirthschaftlichen Unterrichts in die Seminare) zur Führung eines musterhaften häuslichen und wirthschaftlichen Betriebs zu befähigen, verleitet Herrn Weber zu der Behauptung: die Seminare müßten zu dem Ende in's Maßlose erweitert werden. Denn eine „Musterwirthschaft“ führen, — der landwirthschaftliche Verein verlangt, wohl gemerkt! nur: daß der Lehrer seinen kleinen wirthschaftlichen Betrieb musterhaft führe, — heißt bei ihm: „eine Wirthschaft, die alle Zweige der Landwirthschaft in sich begreift, und in der alle Zweige der Landwirthschaft musterhaft geführt werden,“ und dazu sei

erforderlich: „daß der Lehrer alle Erfahrungen eines tüchtigen, umsichtigen Landmannes zur Hand habe, und in allen praktischen Arbeiten geschickt und mit den für die Landwirthschaft unentbehrlichen und nützlichen Kenntnissen ausgerüstet sei;" um das Alles in 2—3 Jahren im Seminar zu lehren, sei „ein Umfang und eine Tiefe von theoretischen Kenntnissen erforderlich, nämlich alles Dasjenige, was der landwirthschaftliche Verein zur Verbreitung landwirthschaftlicher Kenntnisse, nach seinen verschiedenen (8) Sektionen, in den Kreis seines Gebietes gezogen habe **und noch ziehen werde!"**

Herr Weber macht doch wohl Anspruch darauf, ein „musterhafter" Geistlicher und Schulpfleger zu sein, — was würde er aber selber dazu sagen, wenn wir dazu erforderlich hielten: Kenntniß alles Dessen, was je in's Gebiet der Theologie und Pädagogik gezogen worden ist, **und künftig noch hineingezogen werden wird?** Macht er sich also nicht selber als pädagogischen Don Quixote lächerlich, wenn er eine solche landwirthschaftliche Tretmühle bekämpft, die doch nur in seinem eigenen Gehirn existirt?

Auch hier kann er nicht umhin, die Gemeinden wider die armen Lehrer zu hetzen, die durchaus keinen musterhaften häuslichen und wirthschaftlichen Betrieb sollen führen können und dürfen, a) aus Mangel an Dotalland und Wirthschaftsgebäuden. Das mag für den kleinen Kreis seines Schulpflegerbezirks vielleicht zutreffen, von dem er sagt: „Wir kennen im ganzen Kreise Bonn keine einzige Lehrerstelle, welche ihrem Inhaber so viel Land darböte, daß er auch nur eines Handarbeiters, viel weniger denn eines Ochses (sic!) oder Pferdes bedürftig wäre, um dasselbe gehörig zu cultiviren." Glücklicherweise ist das nicht überall so; denn auf dem Hunnsrücken und Hochwalde, an der Mosel und Nahe kennen wir gar viele Schulstellen, die bedeutende Schulwitthümer (bis zu 14 Morgen Areal) besitzen. Gärten und Baumschulen sollen ohnehin gesetzlich von den Gemeinden allen Lehrern überwiesen werden; b) aus Mangel an Inventur und Betriebscapital. Diese lassen sich aber nach und nach beschaffen und durch vermehrten Ernteertrag bezahlen. Leider fehlen, nicht den Lehrern allein, ländliche Kreditkassen! c) Wegen Vernachlässigung der Schule, die mit einem intensiven ländlichen Betriebe unvermeidlich ist. Der Herr Weber, der sich sonst so gern auf seine Erfahrungen und Beob-

achtungen beruft, hat eingestandenermaßen in seinem Kreise dazu keine Gelegenheit. Darum kann diese seine bloße Behauptung um so weniger Gewicht haben, als die Erfahrung das Gegentheil beweist. Denn der landwirthschaftliche Verein würde sonst nicht auf die landwirthschaftliche Praxis des Lehrers, als eins der wichtigsten Bildungsmittel, so großes Gewicht legen. Hier liegt die prinzipielle Kluft zwischen dem Herrn Dechanten Weber, der die Lehrer lediglich als Diener der Kirche beschäftigt, und dem landwirthschaftlichen Vereine, der die Lehrer zu Bildnern und lebendigen, musterhaften Vorbildern der Gemeinde, ebenso außer als in der Schule, herangebildet sehen möchte.

Auch die obengenannte Commission spricht aus lebendigster Erfahrung, wenn sie in dieser Hinsicht sagt: „Daß aber die Aufnahme des landwirthschaftlichen Unterrichtes in die Schullehrer-Seminare mit dem besten Erfolge möglich sei, ohne den Lehrerstand herabzudrücken oder seiner wissenschaftlichen Ausbildung zu schaden, sehen wir an der Schweiz, wo z. B. im Seminar zu Wettingen sämmtliche Zöglinge gründlich in der Landwirthschaft ausgebildet werden, wo sämmtliche Arbeiten der Wirthschaft von den Seminaristen, mit Beihülfe eines nur sehr gering dotirten Dienstpersonales ausgeführt werden; und die daraus hervorgehenden Lehrer nicht nur den, in anderen Seminaren ausgebildeten an Befähigung zum Lehramt nicht nachstehen, sondern sie in vieler Beziehung noch übertreffen. Es erklärt sich dies leicht aus der Rückwirkung des, durch die Arbeit im Freien erfrischten und gestählten Körpers auf den Geist, theils durch die eigenthümliche Art, wie dort nach dem Vorbilde Wehrli's die körperliche Arbeit gleichsam vergeistigt und als pädagogisches Element benutzt wird.“ — Eine Verbindung des landwirthschaftlichen Unterrichtes mit der bisherigen Seminarbildung besteht schon mit dem besten Erfolg in Baden, Württemberg und der Schweiz in den Schullehrer-Seminaren zu Mersburg, Ettlingen, Nürtingen, Kreuzlingen, Zürich und Wettingen (in letzterem mit einem größeren landwirthschaftlichen Betriebe verbunden).

(Zweiter Artikel folgt.)

Seelbach, Pfarrer in Züsch, Landkreis Trier.

Wer sich für den vorliegend behandelten Gegenstand interessirt, mache ich aufmerksam auf des Verfassers „landwirthschaftliche Waldfragen, Frankfurt a. M. 1865, bei Auffarth — auch Michelsen's Mittheilungen über landwirthschaftliches

Unterrichtswesen, 1865 bei Gerstenberg in Hildesheim — auf: Ueber die Berücksichtigung volkswirthschaftlicher Gesichtspunkte im geschichtlich-geogr. Unterricht von Chun, Frankfurt a. M. 1865, Auffarth. A. D.

V.

Anzeigen und Beurtheilungen.

1. **Die Erziehung zur Vernunft.** Beitrag zur erziehlichen Literatur von E. Beyer, Lehrer an der Mittelschule in Coburg. Coburg 1864, Riemann. (46 S.)

Aus Schriften, in welchen sich ein offenherziger und wahrer Mensch über allgemein wichtige Gegenstände und Probleme psychologischen, philosophischen, religiösen und pädagogischen Inhalts ausspricht, lernt der Leser den Verfasser so gründlich wie möglich, genauer als er selbst sich kennt, kennen und verstehen. Erregt nun ein Schriftsteller dieser Art persönlich das Interesse des Lesers, so wird seine Aufmerksamkeit nicht bloß durch den Inhalt des Sprichworts, sondern auch über ihn hinaus auf die Persönlichkeit des Autors gelenkt. In solchem Falle darf man sich bei der Besprechung eines Schriftwerks auf den subjectiven Standpunkt stellen und von ihm aus dasselbe nicht gerade beurtheilen, aber doch erklären.

Es gährt in einem nach Bildung strebenden, von Natur gutbegabten jungen Manne. Er wählt zu seinen Studium die besten Werke, die zu erreichen ihm möglich ist. Er will seiner Bildung eine breite Grundlage geben, er greift daher nach Schriften verschiedenen Inhalts. Mit guter, deutscher Assimilationsfähigkeit begabt liest oder verschlingt er eine Masse von Büchern. Er excerpirt und sammelt; was seiner Natur entspricht, zieht ihn besonders an, Gleichartiges verknüpft sich — er gelangt nach und nach zu einer bestimmten Einheit von Ueberzeugungen in Angelegenheiten, die ihm besonders wichtig erscheinen und ihn beleben. Mehr und mehr klärt sich das ursprüngliche Chaos, es wird licht. Was daraus wird, hängt nun von mancherlei Verhältnissen, namentlich von seinem Temperamente und von dem Gegensatze, in welchem er die Umgebung mit seinen Ansichten erblickt, ab, ob er dieselben bloß für sich hat oder auch mit seinen Freunden bespricht, oder ob er den Drang in sich verspürt, mit ihnen in die Oeffentlichkeit

herauszurücken und sich offen für eine der einander entgegengesetzten Richtungen zu erklären. Das Letztere ist der Fall in Betreff des Verfassers der vorliegenden Abhandlung.

Er bespricht in ihr einen wichtigen pädagogischen Gegenstand, „die Erziehung zur Vernunft", d. h. zu vernünftigem Denken und Wollen. Sein Hauptsatz heißt:

„Die naturgemäße Entwicklung und Ausbildung der vernünftigen Anlagen im Menschen muß das Hauptaugenmerk jeder Erziehung sein"; und er explicirt dieses Thema in vier Theilen, indem er nachzuweisen sucht:

1. daß der Mensch nur dadurch zu einer selbstbewußten freien Selbstbestimmung gelangt;
2. daß jene Erziehungsweise gesundes Gemüthsleben erzeugt;
3. daß sie die Sittlichkeit begründet;
4. daß sie wahre Religiosität, die sich durch Humanität, Toleranz und Liebe bewährt, zur Folge hat.

In die Ausführung können wir des Raums wegen den Verf. nicht begleiten. Ihre Art führte zu den einleitenden Bemerkungen. Der Verf. hat nach der Menge der beigebrachten Citate erstaunlich viel gelesen, er hat vorzügliche Werke gelesen, die er zum Theil unter-, zum Theil überschätzt, und die ihn selbst auch theilweise noch beherrschen. Es kommt hinzu, daß er nicht an einer, sondern an den verschiedensten Stellen Ansichten der „neueren Psychologie" einmischt, den Grundsätzen derselben aber nicht treu bleibt (z. B. die Vernunft mit dem Verstande identificirt). Kurz, es gährt noch in dem Verfasser. Er spricht eine Menge sehr richtiger und wichtiger Grundsätze und Wahrheiten aus; aber es fehlt noch die Einheit. Ja der Hauptfehler seiner Abhandlung ist der allzugroße Reichthum an Inhalt, der nicht einheitlich gesondert, geordnet und verarbeitet ist.

Das ist der Eindruck, den ich von dem Lesen der Abhandlung empfangen habe. Indem ich denselben offen mittheile, glaube ich dem Verf., in dem ich mir einen für das Höhere ergriffenen, strebenden, mit vielversprechender Naturgabe ausgestatteten jungen Mann vorstelle, nicht nur herabzusetzen, sondern ihn und sein Streben anzuerkennen und ihn, womöglich, zur Fortsetzung seiner Bemühungen nach Vertiefung und Klärung anzufeuern. A. D.

2. Elternhaus und Schule. Beiträge zur Lösung der einheitlichen Erziehungsaufgabe in Schule und Haus. Herausgegeben von G. Heusinger, Lehrer in Neustadt bei Coburg. II. Jahrgang 1864. Verlag von Priber in Leipzig. (82 S. 54 Kreuzer im Abonnement.)

Diese Zeitschrift erscheint monatlich in $1/2$ Bogen (8 Seiten gr. 8.) Ihr Zweck ist in dem Tittel genau angegeben: Förderung der häuslichen Erziehung in Einheit mit der Schule. Der Zweck ist löblich und wichtig. Verständige Lehrer wissen, daß die Schule allein ohne Mitwirkung der Eltern oder gar in Widerspruch mit denselben ihren Erziehungszweck nicht erreichen kann; sie sinnen daher auf Mittel zur Verbindung des Hauses mit der Schule, auf Mittel zu einheitlicher Einwirkung beider, auf Mittel zur Verbesserung und Veredlung der häuslichen Erziehung. Als ein solches Mittel erscheint ein Erziehungsverein der Lehrer und Eltern, persönliche Berathung beider. Leider treten solcher Vereinigung an vielen Orten mancherlei Schwierigkeiten in den Weg. Es kann an den Lehrern liegen, oder auch an den Eltern. Die Erkenntniß der Wichtigkeit solcher Verbindung ist noch nicht weit genug verbreitet. Die Eltern glauben meist genug gethan zu haben, wenn sie ihre Kinder regelmäßig zur Schule schicken und den Anforderungen der Lehrer an den häuslichen Fleiß keine Schwierigkeiten in den Weg legen. Doch merkt man bereits an manchen Orten eine Umgestaltung dieser Ansicht. Die Kindergärten, die Fröbelvereine, die Turnvereine tragen viel dazu bei. Hier in Berlin ist ein aus Männern und Frauen bestehender Verein zur Verbesserung der „Volks- und Familienerziehung" zusammengetreten, welcher zunächst auf Kindergärten und Kleinkinder-Bewahranstalten seine Aufmerksamkeit gerichtet und ein Privatseminar zur Ausbildung von Erzieherinnen errichtet hat. In den einzelnen Bezirksvereinen der Männer werden auch nicht selten Erziehungsfragen behandelt, und in den Handwerkervereinen werden Vorträge über solche Gegenstände gehalten. Ein Fortschritt ist in dieser wichtigen Angelegenheit unverkennbar. Ein zweites Mittel zur Erreichung des genannten Zweckes ist die Belehrung der Eltern über Erziehung und Schule, Unterricht und Bildung durch Druckschriften. Dieses Mittels bedient sich seit Anfang 1862 Herr. Heusinger, von 1864 ab in Verbindung mit Hrn. Stangenberger (Lehrer in Hamburg).

Der dritte Jahrgang liegt vor. Die kleineren wie die größeren Abhandlungen betreffen Gegenstände, welche verstän-

dige Eltern, Väter und Mütter, interessiren müssen. Die Verfasser reden in populärer, klarer und eindringlicher Sprache, nicht altschulmeisterlich, pedantisch-docirend und Alles besserwissend, sondern ungezwungen darstellend und belehrend — theils in vortragender Rede, theils in Gesprächform, nicht selten mit Humor.

Dies genüge, um die betreffenden Lehrer auf das Löbliche der Unternehmungen aufmerksam zu machen. Der ungemein billige Preis erleichtert die Verbreitung im weitesten Kreise.

A. D.

3. **Ein denkwürdiges Gesellen-Stammbuch** aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges. Original-Mittheilung als ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Spruch-Poesie und des deutschen Culturlebens überhaupt. Von Dr. R. Keil. Lahr, Schauenburg. (99 S. kl. 8.)

„Die Erinnerungsblätter der Stammbücher aus früheren Jahrhunderten sind das treue Abbild von Denkart, Richtung, Geschmack und Sitte der Zeit ihres Ursprungs", sie liefern Beiträge zur Culturgeschichte ihrer Zeit.

Das vorliegende Büchlein giebt einen interessanten Beitrag zur Spruchpoesie aus der furchtbaren Zeit des dreißigjährigen Krieges. Das „Gesellen-Stammbuch" rührt von einem Tyroler Buchbindergesellen, Christoph Felber, her. Es beginnt mit J. 1642 und enthält außer Mittheilungen aus andern Stammbüchern die Sprüche, welche dem in deutschen und fremden Landen herumwandernden Gesellen in das Stammbuch geschrieben worden sind. In der That ein treuer Spiegel der Gedanken jener Periode und der Bildung ganzer Schichten der Gesellschaft, niederer und hoher — ein Schatzkästlein für Forscher des deutschen Lebens in vergangener Zeit. Sein Inhaber hat es sich gewiß nicht träumen lassen, daß man noch nach zwei Jahrhunderten seine Sammlung mit Vergnügen und Belehrung lies't.

Dieselbe hat mir eine Erinnerung in's Gedächtniß zurückgerufen, der vielleicht ein Lehrer nachkommen kann. Auf einer Fußreise den Main entlang übernachtete ich mit den Reisegefährten, von Aschaffenburg kommend, in Seligenstadt, in deren Kloster der Sage nach Carl der Große seine von Eginhard entführte Tochter Emma wiedergefunden und in Freude darüber den früheren Namen des Ortes in Seligenstadt verwandelt haben soll. In dem Wirthshause kürzte uns den Abend das Durchblättern einiger Foliobücher, welche mit handschriftlichen Bemerkungen, Sprüchen, Liedern, Ge-

beten u. s. w. aus vergangenen Jahrhunderten angefüllt waren. Die zu den Frankfurter Messen reisenden Kaufherrn pflegten in dem Wirtshause, das uns beherbergte, einzukehren und Rast zu halten. Bis dahin waren sie zum Schutz gegen Wegelagerer und Raubritter, die in den Maingegenden, wovon noch die dortigen Burgruinen Zeugniß ablegen, ihr Wesen trieben, von bewaffneten Reisigen begleitet worden, und hier in Seligenstadt traten Frankfurter „Geleitsreiter" an ihre Stelle. Es war Sitte, daß der Kaufmann, der zum ersten Male die Reise mitmachte, der zurückkehrenden und der eintretenden Schutzmannschaft und seinen mitreisenden Gefährten einen „Trunk" spendirte, und er selbst mußte einen mit Wein gefüllten, aus Holz kunstreich geschnitzten Löffel (die hölzerne Kette, an welcher derselbe befestigt war, bestand mit dem Löffel aus einem Stück), der so groß war, daß er wohl einige Flaschen Wein aufnahm, in einem Zuge leeren. Bei dieser Gelegenheit pflegten die reisenden Kaufherrn in die dazu bestimmten Bücher ihre Namen eigenhändig einzuzeichnen und ihre Gedanken hinzuzufügen. Ich erinnre mich, daß sich in denselben der Charakter der Zeit deutlich aussprach. In der Reformationszeit enthielten sie vorzugsweise religiöse Gedanken, Sprüche und Flüche gegen das Pastthum, im dreißigjährigen Kriege die Schrecknisse des Krieges u. s. w., in allen Zeiten Dankgebete für glücklich vollbrachte Reise, Wünsche und Hoffnungen, auch derbe Späße aller Art.

Ich weiß nicht, ob diese Bücher noch vorhanden und irgendwie benutzt worden sind. Es ließe sich aus ihnen ein wichtiger, anschaulicher Beitrag zur deutschen Culturgeschichte zusammenstellen. Möge ein anwohnender Lehrer nachsehen! Fände er sie und wollte nicht selbst an die bezeichnete Arbeit gehen, so wäre es ein Fund für das „Germanische Museum in Nürnberg." — A. D.

4. Dr. F. E. Beneke's neue Seelenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. G. Raue, Prof. an der medicinischen Akademie in Philadelphia. Vierte Aufl., mehrfach umgearbeitet, verbessert und vermehrt von J. G. Dreßler, Seminardirector a. D. in Bautzen. Mainz, Verlag von Euler, 1865. (263 S. gr. 8.)

Die ersten Auflagen dieser Schrift, deren Vorzüglichkeit in den Rhein. Blättern mehrfach Erwähnung geschehen, waren, wie der Titel besagte, „in einfach entwickelnder Weise für Lehrer bearbeitet", sie sollten ein Lehrbuch der Seelenlehre direct für Lehrer und deren Gebrauch in gehobenen Schulen

sein. Diese Bestimmung ist jetzt weggefallen; denn nach der neuen Bearbeitung der Schrift durch Dreßler ist sie ein Buch für Jedermann, der nach Einsicht in das Wesen der Seele nach den Entdeckungen und Principien des verstorbenen Berliner Professors Beneke, eben so bekannt in der pädagogischen wie in der philosophischen Welt, strebt.

Der Leser merke: die Wahrheit des Beneke'schen Systems wird vorausgesetzt; es kann der Vorwurf einer kurzen literarischen Anzeige nicht sein, darüber abzusprechen. Ihr liegt nur ob, über die Art der Bearbeitung in der besprochenen Schrift zu reden, und dieses kann sehr kurz geschehen.

Wer mit den vielfachen Arbeiten Dreßler's bekannt ist, wird sofort beistimmen, wenn ich sage, daß von ihm nur eine durch Klarheit und Bestimmtheit, wie durch entwickelnde, naturgemäße Elementarmethode ausgezeichnete Schrift zu erwarten ist. Diese Eigenschaften zeichnen auch die vorliegende aus. Wenn es erwünscht ist — und das ist nicht bei Allen der Fall, kann es auch nicht bei allen Lehrern sein, man kennt die Ursachen — auf möglichst geebnetem Pfade in die „neue" Seelenlehre, im Gegensatz gegen die „alte" und, darf man wohl sagen, „veraltete" eingeführt zu werden, der studire — was allerdings mehr sagen will, als lese — diese ursprünglich von Dr. Raue bearbeitete, nunmehr umgearbeitete musterhafte Elementarschrift. Die Umarbeitung hat so tief gegriffen, daß dieselbe nun als ein Werk Dreßler's anzusehen ist. Wer eine der drei ersten Auflagen mit der vorliegenden vierten zu vergleichen Neigung hat, der wird, außer einer Menge kleinerer Verbesserungen, auf Paragraphen stoßen (z. B. 30. 63, 77, 79, 80, 81, 82, 83 u. s. w.), die fast ganz neu geworden sind. — Was ist das Angeborne im Menschen? Giebt es Urvermögen, welches sind sie? Welche Eigenschaften haben sie, wodurch unterscheiden sie sich der Art und dem Grade nach? Wie wirken die Sinne? Wie entstehen die Anschauungen, die Vorstellungen, das Gedächtniß, die Begriffe, die Urtheile, die Schlüsse? Entsteht der Verstand durch die Begriffe, oder die Begriffe durch den Verstand? Ist die Summe der Urtheile die Urtheilskraft, oder ist das Urtheilsvermögen vor den Urtheilen da? Giebt es ein angebornes Schlußvermögen? Welche Gesetze liegen allen diesen Vorgängen zu Grund, oder welche Gesetze lassen sich aus diesen Vorgängen entwickeln? Diese und ähnliche Fragen gehören zu den untersten, elementarsten, die jedem Lehrer auf Schritt und Tritt

entgegen treten. Auf sie, wie auf viele andere, über welche der Lehrer, welcher die Seelenthätigkeiten jener Schüler bewußt naturgemäß d. h. gesetzmäßig entwickeln will, sich selbst klare und bestimmte Antworten zu geben fähig sein muß, geht gleich der erste Abschnitt der vorliegenden Schrift ein. Aber, so wichtig sie sind, was wollen sie bedeuten gegen die Fülle der in der ganzen Schrift gelöseten Probleme! Die Wichtigkeit der Seelennaturkunde für die Pädagogik ist eine triviale Redensart geworden, trotzdem muß immer wiederholt werden: diese Kenntniß, diese Einsicht ist von der äußersten Wichtigkeit, sie ist ganz unentbehrlich, ist die Grundwissenschaft rationeller Pädagogik. Was will es Angesichts dieser unleugbaren Wahrheit bedeuten, wenn die bekannten Regulative außer dem Hinweis auf die Bibel einige Notizen aus der Psychologie für ausreichend erklären? Nichts fruchtet hier als grundmäßige, aus der Erfahrung geschöpfte, aus ihr abgeleitete gesetzmäßige Erkenntniß. Diese giebt das vorliegende Buch in der That in einer Klarheit, Bestimmtheit und Ueberzeugungskraft, die zu übertreffen man versuchen mag, aber schwerlich übertreffen wird. Von Interessantheiten (!) des Buchs will ich nicht weiter reden. Zu ihnen gehört nebst andern der psychologisch geführte Beweis der Unsterblichkeit der menschlichen Seele. — Genug; wer mit den alten, herkömmlichen, angelernten, oberflächlichen Ansichten über das Seelenleben zufrieden ist, der bleibe diesem Werke fern; wer sich dagegen wissenschaftlich gründlich unterrichten will, der greife zu! Den Philosophen muß es überlassen bleiben, das gesammte Beneke'sche System, welches gleich den Naturwissenschaften auf realen Erfahrungen ruht, weshalb in ihm die Seelenkunde als ein Zweig der Naturkunde erscheint (ein Umstand, der für dasselbe nur einzunehmen im Stande ist), zu prüfen; wir haben es hier mit der Behandlungsweise zu thun, und von ihr ist zu sagen: sie ist eine treffliche, so weit meine Kenntniß an psychologische Bearbeitungen reicht, eine unübertroffene. Ruhmredig habe ich einmal auf meine „populäre Astronomie und mathematische Geographie" hingewiesen und gesagt, sie könne für eine „praktische Methodik" gelten, in ihr besitze der Lehrer die Anwendung der Elementarmethode auf einen bestimmten Gegenstand. Dasselbe Lob kann ich über die vorliegende Schrift und zwar in verstärktem Maße aussprechen. Abgesehen von ihrem Inhalte hat daher der Besitzer, der nur auf die Form und die Methode sieht, ein Muster elementarer Behandlung. A. D.

5. **Volksbildung**, von L. R. Roßmäßler. Leipzig 1865, Verlag von Kollmann. (152 S.) Mit dem Motto von Bucle: „Das ist immer der Irrthum der heutigen Reformer gewesen, daß sie, im Eifer ihren Zweck zu erreichen, die politische Bewegung über die intellectuelle hinausgehen lassen," d. h. die geistige Bildung des Volks versäumen.

So viel ich weiß, ist Herr Roßmäßler den Lehrern zuerst durch sein Werk: „Der Mensch im Spiegel der Natur" *) bekannt und lieb geworden, und er hat seitdem, seit 25—30 Jahren, nicht aufgehört, Werke zu schreiben, welche besonders auf die Theilnahme der Lehrer berechnet waren. Namentlich galt dies von seiner im J. 1860 erschienenen Schrift: „Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Brandstetter," ebenso und in noch höherem Maße gilt es von seiner seit sechs Jahren erscheinenden Zeitschrift „Aus der Heimath," die ich den Lesern dieser Blätter mehrfach als ein nicht bloß unterhaltendes, sondern auch sehr belehrendes Blatt bezeichnet habe und hiermit wiederholt denjenigen empfehle, welche meinen Ansichten über die Heimathskunde und der durch sie zu begründenden Stellung des Lehrers beistimmen. Herrn Roßmäßler's naturwissenschaftliche Arbeiten und Schriften haben nämlich die Eigenthümlichkeit, daß sie die Gegenstände von der Seite ansehen, in wie weit sie zur allgemeinen Bildung und Volksaufklärung beitragen, und da dieses auch der Gesichtspunkt der Lehrer und Erzieher ist, so erklärt sich dadurch der Umstand, daß sein Publikum vorzugsweise aus solchen Personen besteht, denen es um mehr als um bloße Unterhaltung, zugleich und hauptsächlich um Belehrung zu thun ist.

Mit dem vorliegenden Buche tritt nun Hr. Roßmäßler direct in den Kreis der Lehrer und Erzieher, ohne seinen Standpunkt als Förderer der Volkscultur überhaupt zu verlassen.

Ein Inhaltsverzeichniß wird vermißt, es wäre dasselbe, wenn es da wäre, nur mitzutheilen, um den Reichthum, den die Schrift enthält, vor die Augen des Lesers zu bringen. Nunmehr bleibt nichts übrig, als denselben aus dem ohne Unter-

*) Dieses, 1862 in zweiter Aufl. in 5 Theilen erschienene Werk hat manchen Lehrer vor dem quietistisch-pietistischen Qualm befreit. Es führt die Verhältnisse und Erscheinungen des menschlichen Lebens auf naturgesetzliche Begebenheiten zurück, und der Verf. reiht naturgeschichtliche Belehrungen an den Faden der Erzählungen an. —

brechung fortlaufenden Texte aufzusuchen und darzustellen. Zu dem Zwecke fing ich beim Lesen an, einzelne Stellen anzustreichen; aber es ging mir beim wiederholten Lesen fast so, wie jenem Leser der Odyssee, indem er beim zweiten Lesen wieder andere Stellen anstrich und so fort zuletzt ungefähr alle als besonders zu beachtende angestrichen hatte. Die Schrift des Herrn Roßmäßler ist inhaltvoll und sehr lehrreich.

Das Vorwort schließt sich an das Motto an, welches besagt, daß man seit 1848 den Fehler gemacht habe, über der politischen Volksbildung die intellectuelle zu vernachlässigen, daß sich daraus vieles Unerwünschte und Nachtheilige, z. B. die Möglichkeit der Preußischen Schulregulative, erklären lasse. Denn, sagt der Verf.: „Wer, Angesichts unsrer politischen Lage, unserer Volksbildung und unseren Volksbildungsanstalten ein dauerndes politisches Vorwärts erringen will, ohne wenigstens dieselbe Mühe und denselben Eifer auf die intellectuelle Volksbildung zu wenden, an dessen ehrlichem Willen oder Verstand kann man irre werden.“ Also Volksbildung als Basis jeder andern Art, jedes andern Zweiges von Bildung, und im Sinne des Motto vorzugsweise intellectuelle Bildung — darauf hat der Verf. es abgesehen, welcher die Naturwissenschaft als eins der wichtigsten Mittel für diese Bildung, ja mehr als das, als ein Mittel zur Befreiung des Gedankens und zur Kräftigung des Charakters darstellt. Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet und bearbeitet Hr. Roßmäßler sein — nicht, wie manche andere Blätter, auf Frappantes, Abenteuerliches, Staunenerregendes — periodisches Blatt: „Aus der Heimath.“

Der Verf. knüpft hierauf seine vorläufigen Gedanken über Volksbildung an die im Juni des vorigen Jahres in Leipzig stattgehabte 15. Versammlung des allgem. deutschen Lehrervereins an. Er setzt die Bedeutung und den Werth desselben aus einander, zeigt, was derselbe bereits geleistet hat und leisten soll, wie er ohne Furcht und Zaghaftigkeit die Fehler der Volksbildung aufzudecken, die gesteigerten Bedürfnisse derselben zu betonen, den bevormundenden Geist der Aufsicht zu bekämpfen, „die Befreiung der Schule von jeder fesselnden Verpflichtung, welche ihre Macht anderswoher leitet, als aus dem redlichen Eifer für das geistige, sittliche und leibliche Wohl der deutschen Jugend“ anzustreben habe. Der Verf. wirft die Frage auf, ob es sich gezeigt habe, daß die Bewohner Leipzigs, des „freisinnigen“ Leipzigs, den hohen und wichtigen

Zweck des allgem. deutschen Lehrervereins nach Gebühr anzuerkennen und zu würdigen gewußt hätten, und seine Antwort lautet: „die Träger der Volkserziehung sind in Leipzig entschieden nur von einer sehr kleinen Minderheit der Bewohner gewürdigt worden." (Hr. Roßmäßler wohnt in Leipzig und wohnte den Verhandlungen des Vereins bei.) Er sagt mit diesen Worten nicht, daß die Lehrer von den Leipzigern nicht gastlich aufgenommen worden, sondern er behauptet, daß in die öffentliche Meinung der Bewohner der Stadt die Auffassung der Bedeutsamkeit und Wichtigkeit der Lehrerversammlung noch nicht eingedrungen sei. Und darin wird er wohl vollkommen Recht haben. Muß man ja wohl zugeben, daß dieses Resultat auch noch nicht bei allen Lehrern erreicht sein möge.

Die Furchtlosigkeit betont Roßmäßler besonders, und mit Recht. Diese Eigenschaft ist sicher bei dem Vorstande des Vereins zu finden. Nicht aus schwächlicher Bangigkeit hat derselbe es bisher vermieden, heiklige Fragen auf das Programm zu bringen und zur öffentlichen Discussion zu stellen, sondern aus der begründeten Besorgniß, die Versammlung möge dadurch auseinanderfallen, also in dem Wunsche, die Einheit derselben aufrecht zu erhalten. Es wird indessen die Zeit kommen, wo die Untersuchung gewisser Probleme, z. B. die Frage nach der Confessionalität der Volksschule, vorgenommen werden muß; allein für jetzt gehen darüber die Ansichten noch so sehr auseinander, daß es wirklich besser ist, den Gegenstand noch eine Zeit lang — nicht ruhen, sondern fort und fort in sich und für sich und in Folge der ihm durch andere Momente zufließenden Beleuchtung wirken zu lassen. Was würde es helfen, wenn die allgem. Lehrerversammlung Ansichten ausspräche, oder gar Anträge und Beschlüsse faßte, welche in den Meinungen des Volkes noch keinen festen und sichern Boden haben? ja, wie Hr. Roßmäßler, in Uebereinstimmung mit Bucle ausführlich auseinandersetzt, habe nur das Bestand, wofür das Volk vorbereitet ist, was es will und fordert, und geht ja Alles, was in der Volksmeinung nicht gegründet, darin nicht vorbereitet ist, wieder zu Grund. In Folge dieser Ansicht leitet Roßmäßler aus obiger Thatsache und in Anerkennung der Wichtigkeit der Lehrerversammlung und der Volksbildung überhaupt den Schluß ab, daß es keine wichtigere Rücksichtnahme gäbe, als die, die öffentliche Meinung für den Werth der Volksbildung zu gewinnen. Die Hauptursache,

warum dieses Resultat bisher nicht erreicht worden, sucht Roßmäßler in der Versäumniß der intellectutellen Bildung, und er schiebt die Schuld dieser schweren Versäumniß auf die einseitige, nur das direct Politische und für den Augenblick Wirkende in's Auge fassende Thätigkeit der „Reformer“ oder der „Fortschrittspartei.“ Daß die Arbeit an wirklicher Bildung eine zwar langsamere, aber tiefergehende, nachhaltigere und wichtigere sei als die meist vorüberrauschende Thätigkeit der Tagesredner — wer sollte das nicht erkennen? Hr. Roßmäßler kommt nun darauf zu sprechen, was die „Fortschrittspartei“ zu thun habe, um die öffentliche Meinung für die Volksbildung zu gewinnen, und wie die Volksschule eingerichtet, gestellt, die Lehrer gebildet werden müßten u. s. w., um durch die Volksschule, die Geburtsstätte oder nach Al. von Humboldt der Mutterschooß jeder wahren Bildung, die Volksbildung gründlich zu fördern. —

Es übersteigt die Grenze einer Buchanzeige, wenn ich den reichen Inhalt, der nun folgt, detaillirt darlegen wollte. Ich muß mich daher mit Angabe der erläuterten Hauptsätze begnügen.

Eine allgemeine Debatte über die Volksbildung muß eröffnet werden. Die allgem. Lehrerversammlung kann ihren Kern und Mittelpunkt bilden. —

Der Hauptfeind der Civilisation ist der bevormundende Geist; darunter versteht Roßmäßler mit Bucle die Vorstellung, die menschliche Gesellschaft könne nicht gedeihen, wenn die Angelegenheiten nicht auf Schritt und Tritt vom Staate und von der Kirche bewacht und behütet werden, wo dann der Staat die Menschen lehre, was sie zu thun, die Kirche, was sie zu glauben haben. —

Daß die Bekenner des politischen, religiösen und geistigen Fortschritts nicht Hand in Hand gehen, sondern oft sogar einander verleugnen, das eben ist der Grund, daß der Fortschritt einen so langsamen und unsicheren Gang hat. —

Helft das Volk geistig und religiös bilden, und Ihr werdet es dann auch auf der politischen Bahn sicherer vorwärts bringen! —

Das Ueberwiegen und Vorwalten des kirchlichen Unterrichtsstoffes in der Volksschule, verbunden mit dem Zurückdrängen oder gänzlichen Beseitigen der naturwissenschaftlichen Stoffe ist ein Haupthinderniß der intellectuellen Bildung der Jugend. —

Dem Volke fehlt die wahre Menschenwürde, weil ihm die

ächte Menschenbildung fehlt, wofür ihm desto mehr Unterthanen- und Confessionsbildung zu Theil wird. —

Den christlich-germanischen Führern der Volksschule ist es weniger um religiösen als um kirchlichen Sinn zu thun, wie sich der letztere in den Bekenntnißschriften gefestigt hat und wie er sich als dogmatischer Formalismus wieder auf den Thron setzen möchte. Symbolzwang und Regulativzwang! —

Die Kinder müssen jetzt mehr lernen als ehemals, aber als Gedächtnißwerk hat es keinen Bestand. —

Das gesammte Unterrichtswesen muß mit völligem Ausschluß der Betheiligung der Kirche Staatsangelegenheit sein, eine Forderung, in der jedoch die Behauptung nicht liegt, daß alle Schulen Staatsschulen sein müssen. —

Das Volk hat durch seine Vertreter Antheil an der Leitung der Lehrerbildungsanstalten, an der Feststellung und Durchführung des Lehrplans der Volksschule. —

Die öffentlichen Volksschulen dürfen keine confessionelle Färbung haben, die Unterscheidungslehren der Confessionen gehören in den Confirmanden-Unterricht. —

Die Schulen zu ganz unabhängigen Gemeindeanstalten zu machen, ist wegen des persönlichen Einflusses der Priesterschaft und der noch so häufigen Indolenz und Gleichgültigkeit der Gemeinden nicht rathsam. —

Die Feindseligkeit der specifisch kirchlichen Richtung gegen den naturwissenschaftlichen Unterricht wirkt auf die Lehrerbildungsanstalten und die Schulen sehr nachtheilig. Die Richtung, die sie dadurch empfangen, ist eine einseitig-kirchliche. —

Ein Volksmann kann über die Kärglichkeit der Volksschullehrer-Besoldungen vor Scham nur erröthen. —

Bei Bildung des Lehrerstandes muß man die übernatürliche Weltanschauung verlassen und zur natürlichen Weltanschauung zurükkehren und sich freudig dem Bewußtsein der Heimathsangehörigkeit hingeben. —

In der mütterlichen Heimath ein Fremdling zu sein — ist Schande und verursacht Schaden. —

Das Minimum von Kenntnissen, welches jedem Kinde zu gewähren ist, muß in richtigem Verhältniß stehen mit den allgemeinen Wissensforderungen in unsrer fortgeschrittenen Zeit. —

Den Mangel des Muthes und des Selbstvertrauens, den Mangel des folgerichtigen Denkens und der Denkscheu — trotz aller Denkübungen — verschulden die Volksschulen, die, nach vollgültigen Zeugnissen und Wahrnehmungen, in den zwei

letzten Decennien, nicht vorwärts-, sondern zurückgeschritten sind. —

Die Einheit des Volks wird durch die confessionelle Volksschule gestört, unmöglich gemacht. Nehmt der Volksschule die confessionelle Fessel, und Ihr gründet den Frieden des Volks! —

Den Mangel an Charakter des Volks verschuldet gleichfalls die Volksschule. Wo soll er aber auch herkommen? Sollen unsre Volkslehrer die Kinder zu Charakteren bilden, denen selbst vielfältig nichts übler bekommt, als wenn sie sich unterstehen, Charakter zu zeigen? —

Die Reform des Volks hängt ab von der Hebung seiner Bildung. Dieses ist ein Hauptsatz der Schrift; mit ihm stehen alle übrigen, die der Kürze wegen übergangen werden müssen, überein.

Der Verf. bespricht und empfiehlt im letzten Theile seiner Schrift Arbeitsschulen, Fortbildungsschulen, auch für die Mädchen, zur Abhülfe der „Frauennoth", woran jetzt auch der Berliner „Centralverein für das Wohl der arbeitenden Klassen" (wohlverstanden, nicht an die verrufene Frauenemancipation, nicht an die Vermehrung der „Blaustrümpfe") denkt; ferner empfiehlt er die von ihm im J. 1859 gestifteten „Humboldt-Vereine" zur Bildung des Volks durch Naturwissenschaft, deren Statuten er mittheilt, dann die Errichtung von Schulvereinen und einer „Volkshalle" nebst Angabe dessen, wozu sie benutzt werden soll, endlich bringt er die Folgen seiner Vorschläge, welche sämmtlich die Reform des Volkslebens, im Kampfe mit der reactionären, politischen und pietistisch-orthodoxen Partei bezielen, vor die Augen der Leser.

Das Ganze ist, wie der Verf. selbst sagt, eine Recognoscirungsfahrt nach dem „Nordpol der Volksbildung," er fügt den Wunsch hinzu: „Wäre sie doch für Alle, die den innern Beruf dazu haben, ein Pol, der die Magnetnadel ihres Thuns immer auf sich lenkte!"

Ich habe durch das Bisherige dem Leser eine Andeutung des Inhalts der Schrift geben wollen. Eines Urtheils darüber kann ich mich vor den Lesern dieser Blätter enthalten; dieselben sind durch die gegebenen Andeutungen in den Stand gesetzt, selbst zu urtheilen. Noch weniger bedarf es für den, welcher irgend eine Schrift des Verf. kennt, einer Bemerkung über den lehrhaften eindringlichen Styl des Verf., über die Consequenz seiner Ansichten und Ueberzeugungen, über die patriotische Wärme der Darstellung. Der Hauptzweck der ganzen

Schrift zielt auf eine Reform des Volkslebens nach den gesteigerten Bedürfnissen der Gegenwart überhaupt; als ein Hauptmittel zur Erreichung dieses Zweckes fordert er die Steigerung der (intellectuellen) Bildung des Volks, und als nächstes praktisches Mittel dafür die gehobene Volksschule.

Wer meinen Aufsätzen über die Stellung, welche der Lehrer dieser Zeit sich erobern kann und soll, beistimmt, braucht auf diese neueste Schrift Roßmäßler's, welche den Gesichtskreis viel weiter ausdehnt, nicht hingewiesen zu werden.

Seine Anerkennung, ja seine Bewunderung des in Betreff der Volkscultur, der Geschichtsauffassung und der Geschichtschreibung Epoche machenden Werkes von Bucle („Geschichte der Civilisation Englands, 2 Bände 2. Aufl.") theile ich ganz, es fördert die natürlich-gesetzliche Weltauschauung in eminentem Grade. Roßmäßler's Schrift kann trotz ihrer Selbständigkeit und Originalität als eine Concentrirung, Popularisirung und praktische Anwendung der großartigen Ideen Bucle's angesehen werden. Dieses Werk, dessen Empfehlung die Leser schon mehrmals in diesen Blättern gelesen haben, wird wegen seines hohen Preises, 8 Thlr., in die Hände weniger Volksschullehrer kommen; Roßmäßler's Schrift aber ist Jedem zugänglich. Es ist das Werk eines Säemannes in großem Maßstabe, der seinen Samen mit Vertrauen auf den Acker der Gegenwart ausstreut, den er auch nicht unbearbeitet liegen läßt, sondern den er durch seine Vorschläge für das gedeihliche Aufwachsen seines Samens vorzubereiten trachtet.

Er schließt als ächter Volksmann die große Aufgabe, die er sich gestellt und meisterhaft durchgeführt hat, mit den Worten: „Bauet mit an der Volksbildung, beginnen im Kindergarten und anderen Pflegeanstalten der so leicht verkommenden und irrezuleitenden zarten Kinder der Unbemittelten wie der Reichen, und durch die Volksschule, durch alle übrigen Stufen der Bildungsanstalten hindurch bis hinauf zur Volkshalle!

Helfet alle an dem Bau, und am Feierabend zeigt Euch dann der süße, durch Arbeit verdiente Schlummer im Traume Euer Werk als Jacobsleiter, auf welchem die Engel der Humanität auf- und absteigen." A. D.

6. Das päpstliche Rundschreiben und die 80 verdammten Sätze erläutert durch Kernsprüche von Männern der Neuzeit, sowie durch geschichtliche und statistische Notizen. Duisburg 1865, Falk u. Volmer. (geh. 240 S. 12½ Sgr.)

Die päpstliche Encyclica sammt Syllabus enthält be-

kanntlich eine Verurtheilung und Verdammung der ganzen Richtung der neuern Zeit. Ich sage „bekanntlich", voraussetzend, daß das Werk des pästlichen Stuhls den Lesern bereits bekannt ist. Wem es noch nicht oder nur oberflächlich, etwa nur aus Zeitungs-Berichten, bekannt geworden sein sollte, thut wohl, sich genau mit ihm bekannt zu machen. Denn es eröffnet dem Leser den Blick in die großen Gegensätze, unter deren Einfluß wir noch leben, klärt auf über alle wesentlichen Principien, die auf die Cultur der Menschheit gewirkt haben und noch wirken und erleichtert in jedem Einzelnen die Entscheidung, welchem der großen durchgreifenden Gegensätze er sich zuzuwenden habe. Unentschiedenheit, Halbheit, schwankende Meinungen hin und her zwischen Vernunft und Unvernunft, Autorität und eignes Denken, Glauben und Wissen, Wollen und Nichtwollen schwächen jedes Menschen Kraft.

Man kann zwar sagen, daß der Kampf zwischen diesen Gegensätzen über wahre und falsche Religion, Priester- und Laienthum, Rechtgläubigkeit und Ketzerei, Glaubenszwang und Gewissensfreiheit, Kirchen- und Volksschule, Heiligenverehrung und Menschenthum, Wunder und Naturgesetzlichkeit, Pfaffenthum und Vernunftrecht, Papstthum und Protestantismus*), Rückschritt und Fortschritt u. s. w. u. s. w. theoretisch, wenn auch noch nicht praktisch endgültig entschieden ist; aber diese Wahrheit hat nur Realität in den Menschen von wirklicher Ueberzeugung, und auch für diese ist ernanntes Nachdenken über ihren Inhalt im Allgemeinen und Speciellen dringend zu empfehlen. Dazu bietet das Rundschreiben des Papstes die erwünschteste Gelegenheit, wir heißen es daher willkommen. Denn es fördert die Entschiedenheit, erhöht daher die Kraft, nicht bloß des Denkens, sondern auch des Waltens und Strebens; es entscheidet den Kampf zwischen Licht und Finsterniß.

Das Papstthum muß davon eine Ahnung haben; wie wäre sonst der Versuch, die cultivirte Welt durch einen entscheidenden Schritt umzukehren, zu erklären? Wenn die Sonne im Untergange begriffen ist, sticht sie am meisten.

Eine Widerlegung der verdammten 80 Sätze bedarf es

*) Ein denkwürdiger Anachronismus:
die Erklärung des Bischofs in Paderborn, daß die Protestanten seiner Diöces ihm unterworfen seien, anno 1864, mehr als zwei Jahrhunderte nach dem dreißigjährigen Kriege und dem westphälischen Frieden.

nicht, sie sind widerlegt durch die Entwicklung der letzten drei Jahrhunderte, durch unsre gesammte Civilisation und Cultur, durch den fortgeschrittenen Geist der Zeit, durch die Urtheile und Aussprüche unsrer tiefsten Denker.

Es war daher ein guter Gedanke, von 80 Sätzen die Gedanken unsrer ersten Männer, Huß, Kepler, Milton, Gibbon, Mill, Franklin, Rousseau, Macaulay, Garido, Wessenberg, Pestalozzi, Lichtenberg, Lessing, Kant, Schelling, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Goethe, Schiller, Jean Paul, Zschokke, Herder, Strauß, Hutten, Rückert, Rothe, Rotteck, Friedrich der Große, Joseph der Zweite, Napoleon der Erste, gegen die wohl kein Papst mehr aufkommen wird, gegenüber zu stellen.

Dieses ist von dem unbekannten, mit reicher Belesenheit ausgestatteten Verfasser der vorliegenden Schrift geschehen.

Dieselbe enthält zu Anfang eine genaue, wörtliche Uebersetzung der Encyclica und des Syllabus. Der Lehrer erhält sie daher mit in den Kauf. (S. 1—33). Dann folgen die „Erläuterungen" von S. 35 bis zum Schlusse. Den einzelnen Ueberschriften der Abschnitte sind die betreffenden päpstlichen Worte beigefügt, worauf dann die sie bekämpfenden Aussprüche unsrer Denker folgen. Der Lehrer stößt hier, wie obiges Verzeichniß darthut, auf die Namen unsrer ersten Theologen, Philosophen, Historiker, Redner und Dichter.

Das Büchlein liefert ihm daher eine Sammlung der denkwürdigsten, inhaltreichsten Stellen aus den Schriften unserer Klassiker im weitesten Sinne des Wortes, eine Ausbeute der vielseitigsten Belesenheit, wie sie nur durch das umfangreichste denkende Lesen und Excerpiren zu Stande gebracht werden kann. Wir wünschen daher dem glücklich angelegten Büchlein die weiteste Verbreitung. Es bietet Stoff zu lebenslangem, fruchtbarem Nachdenken.

Um dem Leser ein anschauliches Bild desselben vorzuführen, wollen wir noch die Aussprüche, welche der Forderung des Papstes, daß die Kirche die Schule, insonderheit die Volksschule zu beherrschen habe, entgegengesetzt werden, mittheilen. Die Leser werden mit Verstand lesen.

1. „Nichts ist begreiflicher, als daß jede Gewalt, welche sich fortzusetzen und zu verewigen wünscht, die Erziehung der Jugend zu erlangen sucht. Die ersten Eindrücke sind die dauerndsten. Die Jugend nimmt Lehren ohne Kritik auf und läßt sie in Gewohnheiten übergehen; der größte Theil

der Menschen kommt, was allgemeine Bildung und Volksanschauung betrifft, nicht über die Stufe hinaus, auf welche sie der Jugendunterricht stellte. Diese Erwägungen konnten zu keiner Zeit den Kirchen entgehen.

Nichts wäre aber unrichtiger, als aus dieser Neigung zu schließen, daß auch jetzt noch den Kirchen ein Recht auf Veranstaltung, Ordnung und Leitung des öffentlichen Unterrichts zustehe. Ein solcher Anspruch kann vielmehr auf der jetzigen Stufe der Gesittung und bei dem aus derseben hervorgegangenen Wesen des Staates nimmermehr zugegeben werden."

R. v. Mohl.

2. „Der Unterricht steht noch viel zu sehr unter einer einseitigen Geistlichkeit." Görres.

3. „Die Freiheit und der Wohlstand eines Volkes sind nur durch Geistesbildung gesichert, ein Volk hat daher das bestimmteste Interesse, alle seine Kinder zu dieser Freiheit zu erziehen." Hahn.

4. „Die Unterweisungen in der positiven Landesreligion wird, wenn der Zögling in die Jahre kommt, an den Mysterien derselben Theil zu nehmen, der Geistliche seiner Confession (welche dieses ist, ist unsrer Erziehung völlig gleichgültig) besorgen, und unser Erziehungsplan wird jeder positiver oder negativer Einmischung und jedes Einflusses in diese Angelegenheit sich mit strenger Gewissenhaftigkeit enthalten."

Fichte.

5. „Was nun den Religionsunterricht, der in öffentlichen Schulen ertheilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten." Schleiermacher.

A. D.

VI.

Mancherlei.

1. Erklärung.

Als ich im Mai- und Junihefte der Rh. Bl. im vorigen Jahre mich gegen die Ausstellungen vertheidigte, die Herr Honcamp im Januar- und Februarhefte an meiner Auffassung des Becker'schen Sprachsystemes gemacht hatte, ging ich blos auf diejenigen Punkte ein, die ich für wesentlich hielt, und erklärte, daß ich erst abwarten wolle, was Herr Honcamp weiter gegen mich einwenden werde, worauf ich dann auch seine übrigen Gegengründe zu erörtern bereit sei. Jetzt sehe ich, daß ich damit etwas ganz Unnützes thun, also (wenn ich mich wiederum des damals gebrauchten Bildes bedienen darf) mein Pulver nutzlos verschießen würde, und Unnützes soll man nicht thun. Herr H. ist, wie seine im vorigen Hefte abgedruckte Gegenerklärung zeigt, für andere, als Becker'sche Ansichten völlig unzugänglich; ich soll in keinem einzigen Punkte Recht haben, soll selbst da, wo ich die Beschuldigung, Becker'n der Unwissenheit geziehen zu haben, mit Thatsachen als eine falsche zurückweise, ein unglücklicher Schütze sein. Da hört denn freilich Alles auf. Solche Zuversicht meines Gegners ist nur der deutliche Beweis, daß meine fernere Abwehr ein Reden in den Wind sein würde, daß überhaupt unser Streit fortan zu Nichts führen kann, am allerwenigsten „zur Erfrischung der Leser". Herrn Honcamp ist es, wie er sagt, „nicht um das Rechtbehalten, um das letzte Wort zu thun"; mir auch nicht, und so sind wir beide in der Lage, das Weitere „dem eigenen Urtheile der Leser überlassen zu können". Ohnehin ist in unsern Tagen die früher mit Beifall aufgenommene Becker'sche Ansicht vom Wesen der Sprache bereits

weithin unter den Pädagogen aufgegeben, mehr, als ich billigen kann, und es ist dies selbst von Männern geschehen, die nicht ohne vorgängige Untersuchung absprechen und die sonst das Naturgetreue, wie solches Herr H. dem Becker'schen Systeme als etwas Ausschließliches nachrühmt, gar wohl zu erkennen und zu schätzen im Stande sind. Sollte das nicht ein bedenklicher Umstand sein? Mir scheint demnach, durch ein orthodoxes, auf Scheingründe basirtes und jede Reform ablehnendes Gebahren werde Becker's Theorie eben so wenig zu neuer Kraft kommen, wie das kirchliche Bekenntnißsystem durch die Sophistereien unsrer Orthodoxen zu neuem Leben gelangen dürfte. Noch heute bin ich der Ueberzeugung, daß das fragliche Sprachsystem viel Gutes enthält, aber in mehreren Punkten der Verbesserung, der Fortbildung bedarf, weshalb ich einen Beitrag dazu liefern wollte; denn das Kind mit dem Bade ausschütten, wie Viele gethan haben, halte ich nicht für recht. Da aber nach Herrn Honcamp's Ansicht an Becker's System Alles vollkommen ist, so kann dasselbe meiner Nachhilfe nicht bedürfen, wie ich denn, wenn ich Herrn H. (namentlich am Schlusse) recht verstehe, in seinen Augen gar nicht der Mann bin, der in grammatischen Dingen etwas Haltbares und darum Anerkennenswerthes zu bieten vermöchte. Darüber sowie sonst noch etwas weiteres zu sagen wird man mir erlassen; die Akten über unsre Streitsache liegen dem Publikum außreichend vor, es mag, soweit es sich dafür interessirt, sich selber ein Urtheil bilden.

Bautzen. Dreßler.

2. Rede des Herrn Appellationsgerichtsraths v. Ammon aus Cöln, am Arndtfeste in Bonn, 29. Juli 1865, vor dem verhüllten Denkmale.

Hochverehrte Festgenossen!

Wohl nur wenige sind noch übrig, denen das doppelte Glück zu Theil wurde, in inniger Freundschaft zu dem edlen Manne gestanden zu haben, dessen Gedächtniß wir heute feiern — und zugleich Mitkämpfer der großen Zeit gewesen zu sein, worin besonders er sich unsterbliche Verdienste um das Vaterland erwarb — und dieser zweifachen Gunst des Geschicks allein habe ich es zu danken, daß mir der ehrenvolle Auftrag ward, heute Worte der Erinnerung zu Ihnen zu reden.

Sie alle kennen sein vaterländisches Wirken in der Consequenz eines langen Lebens — Sie alle haben den herrlichen

Greis unter sich wandeln gesehen, wie sein gestählter Körper, wie sein frischer sprudelnder Geist die Last des höchsten Alters siegreich überwand und darum können Sie von mir Neues nicht erwarten.

Aber von der todesmuthigen Begeisterung der deutschen Jugend in der Zeit der Freiheitskriege, die auch mich ergriff, und deren Morgenröthe noch auf der Stirn des Greises glänzt und von dem begeisternden Einflusse Arndt's auf diese Zeit kann ich lebendiges Zeugniß geben, denn auch von uns Alten gilt es, was Uhland einen seiner Helden sagen läßt:

> Was mich erhebt und was mich kräftiget,
> Woraus mein Leben seine Nahrung zieht,
> Ist die Erinn'rung jener großen Zeit,
> Darin die deutsche Freiheit mit erschien,
> In offnem Wirken, in bewußter Kraft.

Ein dunkle Nacht ging dieser großen Zeit vorher. Das morsche, nur noch in todten Formen vegetirende deutsche Reich war von dem gewaltigen Sturme aus Westen zusammengestürzt, Deutschlands Fürsten und Völker waren an den Siegeswagen des Eroberes gekettet, deutsches Blut floß in Strömen für seine ehrgeizigen Zwecke, denen man den Schimmer civilisatorischer Bestrebungen angedichtet hat, die aber nur auf eine despotische, mit seinen Nepoten und seinen räuberischen Marschällen gehandhabte Weltherrschaft gerichtet waren, — er, der wie Arndt sagt, die Ehren unseres Volkes schändete und alle beschworene Verträge und Gelübde, wie der Augenblick ihm gelegen dünkte, gleich zerrissenen Spinngeweben durch die Lüfte blies.

Die Jahre 1805 und 1806 rissen die beiden letzten Stützen nieder, woran bisher Deutsches geschienen hatte, sich halten und erhalten zu können. Als Oesterreich und Preußen nach vergeblichen Kämpfen gefallen waren, da sagte er uns, „fing „mein Herz an, sie und Deutschland mit rechter Treue zu lieben und die Wälschen mit rechtem treuen Zorne zu hassen. „Als Deutschland durch seine Zwietracht nichts mehr war, da „umfaßte mein Herz seine Einheit und Einigkeit.“

Die Franzosen, welche seit Jahrhunderten eine Perle nach der andern aus Deutschlands Krone gerissen hatten, und zuletzt das ganze linke Ufer des Rheines, nach welchem sie, als nach Frankreichs vorgeblicher Naturgrenze aller Nationalität zum Trotze seit Sully im Anfange des 17. Jahrhunderts durch die Zeit Ludwigs XIV. und Louvois' bis zu den wilden Schreiern an der Seine von 1792 bis 1800 gestrebt hatten — erschienen

ihm als der Erbfeind Deutschlands. Wie er uns in seinen Erinnerungen sagt, hatten schon in früher Jugend die herrschsüchtigen Hinterlisten und mordbrennerischen Thaten Ludwigs XIV. ihm Abneigung, ja oft Abscheu gegen das ganze mitspielende Volk eingeflößt.

Schon im Anfange unseres Jahrhunderts hatte Arndt vielfach seine Stimme gegen sie und ihren Beherrscher, den Emporgekommenen, den Fürchterlichen, wie er ihn nannte, erhoben. Palm's blutiges Haupt warnte vor nutzloser Aufopferung und schon im Jahre 1806 floh Arndt nach Schweden, von wo er 1809 nach dem Sturze Gustav Adolphs IV. zurückkehrte.

Doch ihm war keine Ruhe im Vaterlande vergönnt. Auf's Neue hatte der Eroberer seine Schaaren über dessen Gauen ergossen, — ihn riß sein Verhängniß nach Rußland, — nicht wurde dieses, wie er selbst prahlte, in das Verhängniß gerissen.

Da richteten sich die Hoffnungen der deutschen Patrioten auf den Norden und die Edelsten eilten dorthin, um mit Wort und Schwert gegen den Despoten zu kämpfen. Auch Arndt war unter ihnen, gerufen von Preußens innerem Regenerator, von dem durch Napoleon geächteten Felsenmanne Stein, welchem er Waffen gegen diesen schmieden half.

Und ein grausiges Nordlicht zuckte am Himmel in Moskau's Brande und das übermüthigste Heer erlag auf Rußlands Eisfeldern und unter den Schollen der Beresina.

Da erhob sich Deutschland, Preußen an der Spitze, und seine Jugend stürmte todesmuthig in den Kampf für König und Vaterland.

Da zündeten des heimgekehrten Arndt Blitze in Wort und Lied die Lohe in den deutschen Herzen, da jubelte er zu den Siegen der Preußen:

Habt Ihr wohl den Klang vernommen,
Der durch alle Länder dringt,
Wie der Ruhm den Flug vernommen,
Und sich zu den Sternen schwingt,
Wie der Schande Zentnerschwere
Sich von Deutschlands Nacken löst,
Und die alte deutsche Ehre
Hell in Kriegs-Posaunen stößt?
Hörtet Ihr die hohen Namen?
Preußen, Preußen heißt der Klang.

Da sang er zu uns:

Der Gott, der Eisen wachsen ließ,
Der wollte keine Knechte.

Da mahnte er den deutschen Wehrmann zum Vertrauen auf den Gott der Schlachten:

Gott, du bist meine Zuversicht,
Mein Schirm und meine Waffen,
Du hast den heil'gen Trieb nach Licht
Und Recht in mir geschaffen.

Da gab er der Sehnsucht nach der Einheit des deutschen Vaterlandes Ausdruck in dem herrlichen Liede:

Was ist des Deutschen Vaterland?

das die Herzen des Volks ergriff und dessen Feierklänge noch oft bis in sein spätestes Alter von den vorübergleitenden Fluthen des Rheines her, zu seinen Fenstern empor drangen.

Da verherrlichte er in seinen Liedern die Führer des Heeres und des Volkes mit Schwert und Wort: Blücher und Gneisenau und Stein.

Da flocht er um die Schläfen unserer großen Todten Schill und Scharnhorst, Eckard, Friesen und Stollberg die Strahlenkrone der Dichtkunst.

Da feierte er im Liede die herrlichen Siege unseres Volkes bei Leipzig und beim schönen Bunde.

Wohl war der Boden, auf welchem Arndt den Samen streute, ein vorbereiteter, — wohl glühte in den deutschen Herzen die Liebe zum Vaterlande und der Haß gegen seine Unterdrücker, aber die helle Flamme der Begeisterung wurde angefacht durch die Wecker und Propheten, von denen unser Arndt nicht der geringste war.

Der Sieg war zwiefach errungen, die Kriegesstürme schwiegen, aber das Ende war ein für den Patrioten wenig befriedigendes. Wäre es nach Stein's und Arndt's Wünschen und Bestrebungen gegangen, hätten die Federn nicht verdorben, was die Schwerdter erworben hatten, — dann hätte der Feind wohl mehr büßen müssen, dann stände es im Aeußern und Innern unseres Vaterlandes wahrlich besser als jetzt.

Doch Arndt verzweifelte nicht, — er fuhr fort, seine Stimme für Freiheit und Recht, für vaterländische Entwicklung und gegen deren Hemmnisse und Schäden zu erheben.

Preußen war ihm, nach seinem eignen Ausdrucke, als der Kern erschienen, um welchen sich der schwimmende Sonnensame des werdenden deutschen Gestirns zusammenballen müsse. Vor allem aber zog ihn der unter Preußens Schutz gestellte deutsche Strom, die Wiege deutscher Sage und Geschichte, an, zu dessen Befreiung vom fremden Joche er kräftig mitgewirkt hatte. In Anerkennung seiner großen Verdienste um das Va-

terland und die Wissenschaft wurde ihm gerne ein Lehrstuhl an der hier neugegündeten Hochschule eingeräumt. So gab er „im Vertrauen auf den Geist und Sinn, der damals die preußische Regierung leitete, in reiner Bewunderung und Liebe, in voller fröhlicher Zuversicht, sein Glück und sein Leben dem preußischen Staate hin und athmete für König und Vaterland nur Treue und Hingebung."

Und mit welcher edlen Selbstlosigkeit dieses geschah, davon kann ich Ihnen eine Probe geben, welche in einem zwischen mir und ihm persönlichen Ereignisse beruht.

Als man in einer bösen Zeit das Zauberwort vergessen hatte, die in der Noth heraufbeschwornen Geister zu bannen, und welches heißt: gesetzliche Freiheit im einigen deutschen Vaterlande, als in Folge der unseligen Carlsbader Beschlüsse die Verfolgung sich gegen die deutschen Hochschulen, ihre Lehrer und die studirende Jugend wandte, da heftete sich der Undank auch an seine Fersen, man nahm ihm widerrechtlich seine persönlichsten Papiere, — man beschuldigte ihn, dessen Herz, dessen ganzes Leben faltenlos vor aller Augen lag, der Geheimbündelei, man entzog ihn seinem zuständigen Richter, man verhängte über ihn gerade wegen dessen, was er früher im Einverständniß mit den trefflichsten und bedeutendsten Männern des Staates für das Vaterland gethan, eine Untersuchung, worin man ihn jahrelang mit der Inquisition über frühere patriotische Herzensergießungen, über seine innersten Familien- und Freundschaftsverhältnisse quälte und welche endlich wie ein wesenloser Schemen in Rauch aufging. Zehn Jahre schon hatte die gesetzwidrige Vorenthaltung seiner Papiere gedauert, da berieth er in Köln mit einigen Freunden, unter denen auch ich war, über die Mittel zu ihrer Wiedererlangung. Es wurde beschlossen, daß Arndt nach besprochenen Grundsätzen eine Eingabe entwerfen und sie vorab den Freunden zur Begutachtung mittheilen solle. Inzwischen brach die Juli-Revolution aus, und als ich einige Zeit darnach mit Arndt zusammen kam, fragte ich ihn, arglos dieses Ereignisses vergessend, warum er uns die bewußte Eingabe nicht geschickt habe? — Da erwiderte er die Worte: „Du wirst doch von mir nicht denken, daß ich die Noth des Vaterlandes zu einem persönlichen Vortheil ausbeuten werde!" Und so geduldete er sich dann noch andere zehn Jahre, bis ihm endlich sein klares Recht wurde und auch an ihm sich bewährte, daß Recht am Ende doch Recht bleiben muß.

Viele von Ihnen, meine Herren, werden sich noch der allgemeinen Freude erinnern, welche diesem Ereignisse folgte und ihren Ausdruck in Arndt's Wahl zu dem höchsten Ehrenamte an dieser Hochschule fand.

So lebte und wandelte er unter Ihnen noch viele Jahre, bis in das höchste Alter, — so durchlebte er noch, dem an ihn ergangenen Rufe folgend, thätig eingreifend eine stürmische Zeit, sich an ihren Hoffnungen erfreuend, ihre Mißbräuche tadelnd, ihr Scheitern beklagend.

Mancher Stern ist ihm erblichen, manche Hoffnung ihm zu Grabe getragen, aber den Glauben an das Fortschreiten der Menschheit und seines Volks hat er festgehalten bis an seinen Tod.

Und so steht er lebhaft da in unserem Gedächtnisse, mit einem Worte: ein Mann, — ein deutscher Ehrenmann im vollsten Sinne des Wortes, ein feuriger Patriot, stark in der Liebe und stark im Zorne gegen alles Schlechte und Gemeine, — ein echt demüthig frommer duldsamer Christ, ein redlicher Forscher der Geschichte der Völker.

Licht und Recht war die Schrift auf seiner Fahne, Deutschland über Alles und Preußen in Deutschland voran der Wahlspruch seiner Vaterlandsliebe — höchste und ausnahmslose Herrschaft des Gesetzes im einigen und starken deutschen Vaterlande sein politisches Ziel.

Als gleich nach der ersten tiefen Trauer über sein Abscheiden der Gedanke vielfach hervortrat, ihm hier an dem Orte seiner langjährigen letzten Wirksamkeit ein seiner würdiges Denkmal zu setzen, da war das Wort kaum ausgesprochen, als schon aus dem ganzen deutschen Vaterlande, ja von den Deutschen in fernen Welttheilen die Beiträge als Zeichen tiefer inniger Verehrung in reichem Maße herbeiflossen. Und so ist es denn nach manchen Geburtswehen der Art und Weise gelungen, ihm ein Denkmal in Erz zu setzen, während er sich selbst ein Denkmal, dauernder als Erz, in dem Herzen seines Volkes gestiftet hat für alle Zeiten, so lange noch ein deutsches Herz schlägt.

Hier im Angesicht des deutschen Stromes mußte es stehen, nach dem er gerungen, an dem er seine Wein umrankte Hütte baute, worin noch die treue Gefährtin seines Lebens um ihn trauert — der ein theures Pfand seiner Liebe barg, — ein Wächter deutscher Ehre und Freiheit, daß nimmer der Fremde

die räuberische Hand nach diesem Strome ausstrecke, — daß er deutsch bleibe, bis an das Ende der Tage.

Hier vor diesem Standbilde wollen wir den Schwur erneuern, festzuhalten am Vaterlande, an seiner Sitte, seiner Ehre, seiner Freiheit, seinem Rechte, zu streben, wie er, nach seiner Einheit. Hier sammele sich die deutsche Jugend, der die Zukunft gehört, und schwöre, dem Vaterlande zu leben und zu sterben!

Segen seinem Andenken! Heil dem Vaterlande, das solche Männer gebar!

Und so falle denn die Hülle, die uns das Antlitz des Verklärten verbirgt! — —

3. Curtmann hat in Pilz's „Cornelia" (1865. III. B. 1. H.), einer empfehlenswerthen „Zeitschrift für häusliche Erziehung" (Leipzig und Heidelberg, Winter), einen artigen Aufsatz über „die Vergötterung unserer Kinder" geliefert. Er hat Recht, sehr Recht, über die „kleinen Souveräne in den Häusern" zu klagen und den götzendienerischen Eltern die traurigsten Folgen vorauszusagen. Auch mir stehen lebendige Beispiele dieser Art schreckhaft vor der Seele. Die betreffenden Knaben waren bis zum 6ten Lebensjahre „Engel", dann erwachte ihr „Genie", an den schlechten Zeugnissen, die sie aus der Schule mitbrachten, waren die Schwach- und Dummköpfe von Lehrern schuld, welche die „genialen Anlagen" nicht zu erkennen vermochten und über die man sich bei Tische zu moquiren pflegte! Welche Folgen mußten eintreten? —

4. Der katholische Schulpfleger Weber in der Nähe von Bonn, dessen Ansichten die Rhein. Blätter nach Gebühr wiederholt bekämpft haben, hat von dem „landwirthschaftlichen Verein für Rheinpreußen" in dessen „Zeitschrift" (August 1865. Nr. 8) eine tüchtige, wohlverdiente Lection empfangen in einer ausführlichen Kritik seiner Schrift über die „Reform der Seminare", welche (Kritik) dem Herrn Oberpräsidenten der Rheinprovinz im Manuscript mitgetheilt worden ist. Der Verein vertheidigt mit siegreichen Gründen seinen, bis dahin von den Schulbehörden verworfenen Antrag auf eine Reform des Seminarunterrichts zu Gunsten der landwirthschaftlichen Bildung der künftigen Lehrer ohne Beeinträchtigung ihrer nächsten Bildung als Schullehrer in einem dreijährigen Cursus. Seine Ansichten sind sehr wohl geeignet, meine Auf-

forderung an die Lehrer, sich eine weitergreifende Stellung in den (Land-)Gemeinden zu erringen, thatkräftig zu unterstützen. Die Kritik der Weber'schen Broschüre gelangt zu der Ueberzeugung: „Wir glauben, daß ein tüchtiger Lehrer, wenn man ihn anders pecuniär so stellt, daß er sich seiner Selbstthätigkeit mit Freuden hingeben kann, sehr wohl noch einige Nebenbeschäftigungen in seinen freien Stunden treiben kann, ohne daß seine Schule darunter leidet. Ja, wir sind der festen Ueberzeugung, daß gerade auf dem Lande ein Lehrer, der sich zugleich der Landwirthschaft mit Wärme annimmt, durch die Gemeinsamkeit der Interessen, durch die geachtetere Stellung in der Gemeinde, auch in der Schule, die keineswegs ein abgeschlossenes, aus den übrigen Lebensbeziehungen losgelöstes Institut ist, gerade dadurch eine segensreiche Wirksamkeit entfalten kann."

Diese eben so richtige als wichtige und darum von den Lehrern tief zu beherzigende Wahrheit unterstützt die aus denselben, wie aus noch andern Gründen ihnen an's Herz gelegte Aufforderung, sich die einflußreiche Stellung zu erwerben, zu welcher das Gedeihen der Gemeinden sie eben so stark auffordert, wie ihr Culturberuf und ihr wohlverstandenes Interesse. — Wer die Stellung, wie die in den Rhein. Blättern und in dem „Pädag. Jahrbuch für 1866" dargelegten Grundsätze mit dem eigentlichen Lehrerberuf für unvereinbar erklären möchte, der braucht nur auf den Umstand zu achten, daß die Lebensverhältnisse, ja selbst die Behörden, ihm diese Stellung aufdrängen.

Man beantworte sich die eine Frage:

Wenn die Förderung folgender Gegenstände bezweckt wird: Obstbaumzucht, Bienenzucht, Seidenbau, Landwirthschaft überhaupt — Mäßigkeit, Vertilgung schädlicher Insekten, Schutz nützlicher Vögel — Bibelgesellschaft, äußere und innere Mission — Theilnahme an patriotischen Festen, Abend- und Sonntagsschulen, Fortbildungsanstalten u. s. w. u. s. w. — welchen Mann in der Gemeinde ruft man dann herbei? Ja man kann fragen: Bei welchen zu unternehmenden Thätigkeiten ruft man diesen einen Mann nicht herbei?

Sind das nicht deutliche Fingerzeige für die Stellung, die der Lehrer — nicht sich schenken lassen — sondern durch Theilnahme und Thätigkeit sich zu erwerben hat?!

5. Den nachfolgenden Brief habe ich zwar in 300 Exemplaren (gedruckt) versandt; da aber die Zahl der Lehrer, die mich durch ein Albumblatt erfreut haben, sich auf 1300 beläuft, so werden manche derselben, denen ich dankbar verpflichtet bin, ihn nicht zu Gesicht bekommen haben. Ich lasse ihn daher hier abdrucken. —

Berlin, 8. November 1865.

Verehrte Herren, werthe Gesinnungsgenossen, lieben Freunde!

Die vielen guten und lieben Worte und Wünsche, welche am 29. Oktober von Abgeordneten, Lehrern und Erziehern, Lehrerinnen und Erzieherinnen zu mir gesprochen worden sind, verpflichten mich zum lebhaftesten Danke. Könnte ich dem tief empfundenen Drange, jedem der freundlichen Spender persönlich nahe zu treten, Folge leisten, so würde ich Jedem einzeln und speciell den herzlichsten Dank entgegen tragen; dieses aber übersteigt meine Kräfte. Darum erlauben Sie, meine Herren, denselben in gemeinsamer Form auszusprechen, was nach meinem Bedünken um so eher geschehen kann, da ich meine, daß die Uebereinstimmung in jenen „guten und lieben Worten" über die Persönlichkeit hinaus einen objectiven Grund hat, dessen kurze Bezeichnung Sie mir freundlichst gestatten wollen. —

Nach einem alten, Jedermann bekannten Spruche soll die Erziehung und folglich die Schule das Leben im Auge haben, den Zögling und Schüler für dasselbe vorbilden.

Dieser allgemein für richtig anerkannte Grundsatz hat nach meinen Ermessen in unsrer Zeit eine bevorzugte Bedeutung. Ihr Charakter besteht, wie gleichfalls Jedermann weiß, in Unruhe, Bewegung, Streben nach besseren Zuständen, entsprechenderen Lebensformen, höheren Zielen — man kann den Charakter der Gegenwart durch das eine, den Pädagogen so wichtige und bedeutungsvolle Wort „Entwicklung", Drang nach Entwicklung, bezeichnen. Die Menschen unserer Tage streben, einzeln und genossenschaftlich, nach Entwicklung ihrer persönlichen und ihrer sachlichen Interessen, befinden sich darum schon — denn die Entwicklung setzt das Streben voraus und ist seine nothwendige Folge — in der Entwicklung, in ihnen lebt das Bewußtsein des Rechts der freien Entwicklung, sie trachten nach der Wegräumung hemmender Schranken, erforschen die Mittel zur Förderung der Entfaltung, ergreifen sie nach getroffener Entscheidung und erheben den Anspruch, in

dieser Thätigkeit nach freier Selbstbestimmung nicht gestört zu werden.

Nach meiner Auffassung ist dieses der innere Charakter unserer Zeit — der Trieb nach freier Thätigkeit und Entwicklung in Folge des subjectiven Rechts der Selbstbestimmung, welche selbstverständlich — wie die Staatsgesellschaft in der Anwendung des Selbstbestimmungsrechts an der Verfassung ihre Schranke hat — an den Rechten Anderer, überhaupt an dem Sittengesetze, ihre Grenze findet. —

Für diesen Zeitcharakter die Jugend vorzubereiten, sie dieser Eigenthümlichkeit gemäß zu erziehen und zu bilden, ist, obigem Grundsatze zufolge, die Aufgabe jeder Schule, welche für das Leben bilden will. Des erziehenden Lehrers Zweck und Ziel ist daher die Entwicklung des Zöglings und Schülers, ist die den in der Menschennatur liegenden Gesetzen entsprechende freie Entwicklung, hinauf bis zur Befähigung zu freier Selbstbestimmung. Den Gesetzen dieser Entwicklung nachzuspüren ist daher eine bleibende Aufgabe für den Erzieher, selbstverständlich der innern Entwicklung. Es kommt daher darauf an, alle Vorkehrungen, Maßregeln, Anregungen und Mittel diesem Zweck entsprechend anzuwenden, die Lehr- und Bildungsstoffe danach auszuwählen, jeden den Zweck hemmenden Lehrstoff aus der Schule zu verbannen, die Methode dem Zwecke entsprechend einzurichten, durch Alles und Jedes den Schüler zur innern Entwicklung anzuregen, ihn zu freier und freudiger Thätigkeit zu bestimmen, ihm durch Uebung und Freude an dem Erfolge die Selbstthätigkeit eigen und lieb zu machen, mit einem Worte: seiner Natur den Entwicklungsproceß einzuverleiben, so, daß derselbe das innere Wesen, die Eigenthümlichkeit, den Charakter desselben ausmacht, in dem Grade, daß er gar nicht anders kann als sich weiter zu entwickeln und fortzubilden.

Gelingt dieses Streben an dem einzelnen Zögling, so ist er, wenn es anders richtig ist, daß das Streben nach freier Entwicklung wirklich der Charakter unsrer Zeit ist und voraussichtlich in der Folge noch in höherem Grade sein wird, in dieser Hinsicht für das Leben, das ihn erwartet und dem er — dem Ganzen — nach dem Maße seiner Kraft dienen soll, vorbereitet, und wenn er so weit gefördert ist, daß er ohne Fortstreben und Fortentwicklung gar nicht zu existiren, ein menschenwürdiges Dasein ohne freie Selbstbestimmung nicht zu denken vermag: dann ist der Zweck der Erziehung

und Bildung für die lebendige Gegenwart und die voraussichtlich noch energischere Zukunft erreicht.

Daß bis heute noch keine Nation existirt hat, in welcher alle Glieder derselben in innerem Entwicklungsproceß begriffen gewesen, lehrt die allgemeine Geschichte; daß aber der Befähigung einer **ganzen** Nation zu freier Selbstbestimmung die Befähigung der **einzelnen** Glieder dazu vorhergehen, jene durch diese eingeleitet und begründet werden müsse, wird Niemand verkennen, ebenso wenig als es Jemand übersehen wird, daß es keiner Macht der Erde gelingen könnte, einer Nation, die jene Höhe der Civilisation und Cultur erreicht hätte, das Recht und die Ausübung der freien Selbstbestimmung zu verkümmern oder zu rauben.

Was in dieser Beziehung jeder Erzieher thun kann und thun soll, sagt sich wohl Jeder selbst.

Die Schule soll den guten Antrieben und den fördernden Bewegungen im Leben **folgen**. Sie kann denselben auch **vorauseilen** und den Unterbau selbstständig begründen. Und dieses ist in Betreff der nach und nach alle Gesellschaftskreise ergreifenden Anregung zur Entwicklung in der That geschehen, was keinem aufmerksamen Beobachter und Kenner der Pädagogik, wie sie sich von Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts bis in die Mitte desselben entwickelt hat, verborgen bleiben konnte, wenigstens nicht hätte unbekannt bleiben sollen. Diese moderne Pädagogik hatte das Entwicklungsprincip theoretisch anerkannt, und dasselbe war von fortgeschrittenen Pädagogen und Lehrern in der Schule praktisch angewandt worden, die Schule war dies Mal dem Leben vorausgeeilt. Der Minister v. Manteuffel hatte davon eine Witterung, eine Ahnung, indem er — freilich mit Abweisung jeder Art von freier Bewegung und in Uebertreibung — die Aeußerung that, daß die Revolution der Volksschule und ihren Lehrern wesentlich mit zuzuschreiben sei.

Nach allem Obigen darf man wohl als geringste Erwartung und Forderung an die Lehrer der Gegenwart die stellen, daß sie sich von den guten Trieben nach freier Entwicklung des Ganzen und folglich ihrer Schüler ergreifen lassen und in diesem Sinne wirken. —

Irre ich mich nun an und in mir selbst nicht, so habe ich zur Erkenntniß dieser Zeitaufgabe und zur Anwendung der zu ihrer Realisirung erforderlichen Mittel — auf dem be-

scheidenen Gebiete der Schule — Etwas beigetragen, wenigstens beitragen wollen, und wenn ich mich in der Auffassung Ihrer Persönlichkeit und Ihrer Richtung, meine hochzuverehrenden Herren, nicht irre, so stimmen Sie dem aufgestellten Grundsatze bei, und diese Uebereinstimmung in unsern Ansichten und Ueberzeugungen vom Leben und Streben, vom Erziehen und Lehren, von der Beurtheilung veralteter und die Entwicklung hemmender, sowie bildender und nothwendiger Lehrstoffe, von der Verwerfung geisttödtender und der Verbreitung geistweckender Methoden, kurz das Bewußtsein und das Gefühl der Uebereinstimmung in den Zielen und Mitteln, die sich in dem Streben nach freier Entwicklung und Selbstbestimmung concentriren, ist es gewesen, was Sie bewogen hat, des 29. Octobers dieses Jahres zu gedenken.

Dieses ist meine Auffassung einer Thatsache, die mir sonst unerklärlich erscheinen würde, eines persönlichen Ereignisses, das, ich gestehe es offen, ohne diese Erklärung mich nicht angenehm berührt haben würde — denn das Persönliche darf nirgends in den Vordergrund treten — das ich aber nun, nachdem ich diese Erklärung für richtig halte und sie mir die Ueberzeugung einflößt, daß ich mich in der Aufgabe der Erziehung dieser Zeit und in der Auffassung des Charakters und der Bedürfnisse der Nation mit so vielen achtungswerthen und strebenden Männern Eins weiß, mit hoher Freude und innerer Belebung begrüße und in bleibend dankbarem Andenken behalten werde. In dieser Gewißheit kann ich Ihnen, verehrte Herren und Frauen als Gesinnungsgenossen, nunmehr den innigsten Dank darbringen, ich thue dieses hiermit und ich bitte, denselben in Wahrheit und Treue anzunehmen. Ich richte diese Bitte an Alle einzeln, die mir durch Briefe und unschätzbare Gedanken auf Albumblättern theuerste Andenken verehrt haben — unter den Gesammtüberschriften: „Lebe im Ganzen!“ „Lebe für's Ganze!“ Absonderliche Freude gewährte mir die Wahrnehmung, daß die Zuschriften aus allen Theilen von Deutschland (selbst und ganz unerwartet aus Oesterreich, Böhmen, Mähren und Siebenbürgen) und von Männern und Frauen ohne Unterschied der Confession erfolgten. Ich zog daraus den belebenden Schluß, daß die Ueberzeugungen endlich durchdringen, daß die Menschen- und Jugendbildung als eine allgemein-menschliche Angelegenheit aufgefaßt wird, daß dieselbe von kirchlich-confessionellen Unterscheidungslehren (vom Orthodoxismus) unabhängig ist und

daß die Lehrer sich als solche, trotz ihrer verschiedenen Standpunkte, mit einander verbunden erachten.

Ich will hier die Frage nicht untersuchen, ob die Volksschule in den zwei letzten Decennien in inneren Angelegenheiten Fort- oder Rückschritte gemacht hat; aber ich möchte an die belebende Thatsache erinnern, daß das Bedürfniß nach tieferer und erweiterter Bildung in dem Volke erwacht ist. Den Beweis zu dieser Wahrheit liefern die in allen deutschen Staaten entstandenen Handwerker-Fortbildungsanstalten und die sich mehrenden Anträge zu Fortbildungsveranstaltungen über die Schulzeit hinaus. Daß die Lehrer sich diesen wesentlichen Fortschritten anzuschließen haben, versteht sich von selbst, da sie nicht verkennen können, daß die fernere Entwicklung der Volksschule wesentlichst von der intellectuellen Fortbildung des Volkes und der dadurch geförderten Einsicht in die Wichtigkeit der Volksschule und die Nothwendigkeit einer den Zeitbedürfnissen entsprechenden Reform derselben abhängt. Hier liegt eine große Aufgabe nicht blos für die Lehrer, sondern noch viel mehr für die gewählten Vertreter des Volkes vor, von welchen man mit Recht erwarten darf, daß sie, um mit Uhland zu reden, „ein Herz für das Volk haben", und daß sie sich der Einsicht nicht verschließen, daß der Grad der politischen Bildung des Volkes von dem Grade seiner intellectuellen Bildung abhängt. Wird diese, ich möchte sagen, große Wahrheit erst allgemein, dann darf die Volksschule auf eine Berücksichtigung, Einrichtuug und Stellung rechnen, wie es der Idee ihrer Wichtigkeit für die Cultur entspricht. Dafür die öffentliche Meinung zu gewinnen, ist des Strebens der Edelsten werth. Denn durch sie, durch die Einsicht und den Willen des Volks, wird die Volksschule der Armuths- und Knechtsgestalt, unter der sie noch an so vielen Orten darniederliegt, und der niederdrückenden Bevormundung enthoben werden, welche sie von freier Entwicklung der Jugend und von der Grundlegung selbstständiger Charaktere abhält.

Ohne Volksbildung, ohne freie Menschenbildung, keine gedeihliche Entwicklung! Ohne frei entwickelnde Volksschule keine grundlegende Volksbildung! Volksbildung ist Volksbefreiung im weitesten Sinne des Wortes.

An diesen Grundsätzen hält, hoffe ich, der deutsche Lehrerstand, hält die „Schule der Zukunft" unverbrüchlich fest.

Thun wir das Unsrige!

Bleiben wir vereint! — jeder für sich in innerer Ent-

wicklung bis an seines Lebens Ende, demnächst als Lehrer und Erzieher in seinem Thun an seinen Zöglingen und Schülern, absonderlich in seiner Gestalt vor denselben — bewußt und unbewußt — als lebendiger Entwicklungsproceß, endlich in genossenschaftlicher Theilnahme an der Entwicklung des Ganzen nach dem Maße seiner Kraft!

Ich denke, mein „Pädagogisches Jahrbuch" und meine „Rheinischen Blätter" im Sinne der angedeuteten Grundsätze fortzusetzen, so lange Gott will.

Gruß und Dank!

Adolph Diesterweg.

Gefälligst — Mittheilung
an die Genossen.

Nachschrift: Am 29. October erfolgte die Einweihung des für die „Deutsche Pestalozzistiftung in Pankow" erbauten zweiten Erziehungshauses. Wir sind dadurch dem von Anfang an gefaßten Plane, eine Muster-Waisenerziehungsanstalt nach Pestalozzi'schen Grundsätzen (Verbindung der Bildung durch Arbeit mit der Erziehung und dem Unterricht) zu errichten, näher gerückt, indem wir die Wirksamkeit der beiden Hausväter und Hausmütter zu vereinigen beabsichtigen. Dem Plane gemäß sollen nur verwaisete Lehrerknaben unentgeltlich aufgenommen werden. Unsere Mittel reichen dazu freilich für jetzt noch nicht hin, weshalb wir das zweite Haus zur Aufnahme von Pensionären gegen sehr billige Entschädigung (90 bis 100 Thlr. jährlich) anbieten. Die Anmeldung solcher Zöglinge würde uns sehr erwünscht sein.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich die geehrten Leser auf die herrlichen Folgen der in verschiedenen deutschen Staaten und Provinzen zur Unterstützung von Lehrer-Wittwen und Waisen errichteten Pestalozzi-Vereine hinweisen. Als erstes Muster solcher Vereine steht der im Königreich Sachsen da. In Preußen wirken die Lehrer in den Provinzen Preußen, Brandenburg und Sachsen auch in der segensreichsten Weise. Hoffentlich wird nach kurzer Zeit keine deutsche Provinz mehr ohne einen, von den Volksschullehrern selbst zu errichtenden freien Pestalozzi-Verein zu finden sein. Unsere „Deutsche Pestalozzi-Stiftung in Pankow" hat sich der Unterstützung der Vereine in den Provinzen Preußen und Brandenburg zu erfreuen — ein nachahmungswerthes Beispiel wegen des oben bezeichneten allgemeinen Zweckes, weshalb ich dasselbe den übrigen Vereinen zu empfehlen mir gestatte. Denn es ist eine Angelegenheit von der größten Wichtigkeit, daß eine nach praktisch-pädagogischen Grundsätzen verfahrende, den Anforderungen der Gegenwart und Zukunft entsprechende Waisenerziehungsanstalt in's Leben gerufen werde. D.

VII.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Kleines Tonkünstler-Lexicon, enth. kurze Biographien der hauptsächl. Tonkünstler früherer und unsrer Zeit. Für Musiker und Freunde der Tonkunst herausgeg. von Paul Frank. Dritte verm. Aufl. Leipzig 1866, Merseburger. (251 S. kl. 8. 9 Sgr.)
2. Jahresbericht der vereinigten Kindergärten in Hamburg, von Diesel. Hamburg 1865. (19 S.)
3. Handbüchlein der deutschen Literaturgeschichte. In leicht faßlicher Darstellung von P. Frank. Leipzig 1865, Merseburger. (261 S. kl. 8. 10 Sgr.)
4. Die Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift von Alb. Richter. Leipzig 1865, Serig. (92 S.)
5. Katechismus der Gesanglehre als Leitfaden beim Gesangunterricht in seinem ganzen Umfange nach den besten Quellen bearbeitet von F. L. Schubert. Leipzig 1865, Merseburger. (124 S. 9 Sgr.)
6. Turnliederbuch mit ein-, zwei- und dreistimmigen Tonweisen. Für die deutsche Jugend, insbes. in Schulen, herausgeg. von B. Brähmig, Seminar-Musiklehrer in Detmold. Leipzig 1865, Merseburger. (90 S. 4 1/2 Sgr.)
7. Die Violine. Ihr Wesen, ihre Bedeutung und Behandlung als Solo- und Orchester-Instrument. Von J. L. Schubert. Leipzig 1865, Merseburger. (128 S. 9 Sgr.)
8. Der schriftl. Gedankenausdruck. Lehre und Uebung für Bürgerschulen bearb. von B. Widmann. Leipzig 1865, Merseburger. Erstes Heft (67 S. 4 1/2 Sgr.) Zweites Heft. (106 S. 6 Sgr.)
9. Aufgaben über die Decimalbrüche. Für den Schulgebrauch entw. und mit Erläuterungen versehen von E. Hentschel. Zweite umgearbeitete Aufl. Preis ungeb. 2 Sgr. Leipzig 1865, Merseburger. (52 S.)
10. Antwortheft dazu. Dritte, umgearb. Aufl. Preis 4 Sgr. Leipzig 1865, Merseburger. (23 S.)
11. Die wesentlichsten Mängel der häusl. Erziehung und ihr nachtheiliger Einfluß auf die Schule. Ein Vortrag, geh. in der Kreissynode Konolfingen von Alb. Wanzenried, Secundarlehrer. Bern 1865, Heuberger. (26 S 3 1/2 Sgr.)

12. Martin Planta, der Vorläufer Pestalozzi's und Fellenberg's. Ein pädagogisches Charakterbild aus dem vorigen Jahrhundert. Von R. Christoffel, Pfarrer bei Basel. Bern 1865, Heuberger. (67 S. kl. 8. 6 Sgr.)

13. Deutsche Volks- und Turnspiele für Jung und Alt. Ein Handbüchlein für Eltern, Lehrer, Erzieher, Kinder- und Jugendfreunde, sowie eine Beigabe zu jedem Turn-Leitfaden. Mit einer Notenbeilage. Herausgegeben von F. A. L. Jakob. Breslau 1865, Maruschke. (130 S. gr. 8.)

14. Kleine Erdbeschreibung. Das wichtigste aus der mathematischen, physischen rc. Geograpie, nebst einer Uebersicht der Geographie Palästina's rc., für Elementarschulen bearb. von Ed. Kuznik, Hauptlehrer in Breslau. Zweite, verb. u. verm. Aufl. Preis 2½ Sgr. Breslau 1865, Maruschke. (55 S.)

15. Rede bei der 40jähr. Stiftungsfeier des schulwissenschaftl. Bildungsvereins 1865, von Th. Hoffmann. Hamburg. 44 S.

16. Dictionnaire français-allemand — allemand-français, von Dr. C. Plötz, Prof. I. Franz.-deutscher Theil, 18 Sgr. (646 S. kl. 8.), deutsch-französischer Theil, 22 Sgr. (880 S. kl. 8.) Berlin 1865, Herbig.

17. Allerhand Heimlichkeiten aus der Kinderstube. Bilder aus den ersten Lebensjahren von Ludwig Stiebritz. Weimar 1865, Böhlau. (309 S. kl. 8.)

18. Der Gesangfreund. Eine Sammlung der schönsten ein-, zwei- und dreistimmigen Lieder rc. In 3 Heften von A. Stolley, Lehrer. Erstes Heft: method. Führer für den Gesangunterricht in der Volksschule, für die Hand des Lehrers, 6 Sgr. Kiel 1865, Schwers. (80 S.)

19. Ausführliche Lehrstoffe für den gesammten deutschen Sprachunterricht in Volksschulen u. s. w., von G. A Winter, Oberlehrer in Kirchberg. Leipzig 1865, Wöller. II. Bd., Abth. 3., neu bearb. Aufl. (216 S. 12 Sgr.), III. Bd., 3. Aufl. (96 S. 6 Sgr.)

20. Stylistisches Aufgaben-Magazin rc., von Winter, I. Theil für Mittelklassen, ebendaselbst. (88 S. 6 Sgr.)

21. Das Denkrechnen in der Volksschule. Vollständige Anleitung zur method. Behandlung rc., von H. Reiser, Musiklehrer. Dritte, durchaus umgearb. Aufl. Stuttgart 1865, Koch. (256 S. gr. 8. 24 Sgr.)

22. Die Lehre vom deutschen Styl oder prakt. Anleitung zum richtigen deutschen Gedankenausdrucke, für obere Klassen der Volksschulen rc., von F. A. Ritsert. Neu bearb. von Dr. F. Wagner, Mitprediger rc. Achte Aufl. Darmstadt 1865, Diehl. (468 S. gr. 8. 24 Sgr.)

23. Lehrbuch zur schnellen und gründl. Erlernung der engl. Sprache von Dr. W. Zimmermann. Erster Lehrgang, enth. eine method. Elementar- und eine system. Mittelstufe. Neunte, sorgf. berichtigte und verb. Aufl. Halle 1865, Schwetschke. (247 S. gr. 8.)

24. Religiöse Gesänge für Männerstimmen von Bernhard Klein, zunächst für Seminarien rc., von L. Erk und E. Ebeling. Berlin 1865, Trautwein. (7 Hefte à 4 Sgr.)

25. Lehrbuch der Mathematik. II. Abth. Arithmetik. Erster Cursus, von Dr. Ohlert, Rector in Gumbinnen. Elbing 1865, Neumann-Hartmann. (201 S.)

26. Prakt. Lehrbuch der engl. Sprache ꝛc., von Dr. A. Baskerville, II. Th. Oldenburg 1865, Stalling. (150 S. gr. 8.)

27. Die Welt der Jugend. Neue Folge von Otto Spamer's illustr. Jugend- und Hausbibliothek. Hauptgruppe I.: Heute und Ehedem. Unter der Fahne Schleswig-Holsteins 1864, von v. Bebenroth. Hauptgruppe II.: Draußen und Daheim. Lebensbilder und Schilderungen aus Heimat und Fremde. Hauptgr. III.: Oben und Unten. Die Reise im Finstern. Leipzig 1865, O. Spamer.

28. Abendstunden, dem Nachdenken über Erziehung gewidmet, 22 Vorträge von Uhlich. Gotha 1865, Stollberg. (184 S. gr. 8.)

29. Palästina, beschrieben von C. Hergt. Weimar 1865, geogr. Institut. (498 S. 2 Thlr. 16 Sgr.)

30. E. Hentschel's Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutscher Lieder für Jung und Alt, zunächst für Knaben- und Mädchenschulen. Mit leichter Clavierbegleitung versehen, herausgeg. von C. Schöbe. Leipzig, Merseburger. 2 Hefte, 2. Stereotyp-Auflage. (6 und $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

31. Polyhymnia. Zwei- und dreist. Chorgesänge mit Pianofortebegleitung. Zum Gebrauche für Schul- und Frauenchöre, von B. Widmann. Leipzig, Merseburger. (12 Sgr.)

32. Liedersammlung für höh. Töchterschulen und Frauenchöre. Herausg. von G. Henne, Seminar-Musiklehrer in Droyßig. Leipzig 1865, Merseburger. (52 S. gr. 8. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

33. Encyclopädie der Pädagogik im Grundriß. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbststudium. Von Dr. A. Wittstock. Heidelberg 1865, Bassermann. (134 S. gr. 8.)

34. Wiederholungsbuch zu den Charakterbildern aus der Geschichte und Sage, von A. S. Grube. Leipzig 1865, Brandstetter. (71 S. gr. 8.)

35. Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Oder: Anschauen, Denken u. s. w., von Fuhr und Ortmann. In 4 Doppelheften. I. H.: Vorübungen, die Schule, die Thiere in Haus und Hof. Dillenburg 1864, Jacobi. (150 S. gr. 8.) II. H.: die Stylübungen mit angelehnter Grammatik für alle Klassen der Volksschulen, im Anschluß an den Anschauungsunterricht. Dillenburg 1865, Seel. (306 S.)

36. Schulgrammatik der franz. Sprache für die oberen Klassen höherer Schulanstalten, von Dr. K. G. Hunger, Prof. in Saalfeld. Daselbst 1864, Wiese (320 S. gr. 8. 27 Sgr.)

37. Leitfaden der preuß. Geschichte, von Dr. W. Pierson, Oberlehrer in Berlin. Berlin 1865, Peiser. (176 S. 8 Sgr.)

38. Leitfaden der Poetik für den Schul- und Selbstunterricht, von O. Sutermeister. Zürich 1865, Schultheß. (72 S. gr. 8.)

39. Des Lahrer hinkenden Boten neuer historischer Kalender für den Bürger und Landmann, nun zum 66. Male herausgegebenen auf das Jahr 1866. Lahr, Geiger. (4.)

40. 150 französisch-deutsche Gespräche über die verschiedenartigsten Verhältnisse des Gesellschaftslebens u. s. w. insbesondere zum Schulgebrauch, von J. Ponge. Fünfte, verb. und verm. Aufl. Leipzig 1865, Amelang's Verlag. (404 S.)
41. Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht auf Mittel- und höh. Bürgerschulen zusammengestellt von A. Kappes. Zweite Aufl. Freiburg i. B 1866, Wagner. (272 S. gr. 8.)
42. Schreib- und Lesefibel, von G. Gurcke. Siebente Aufl. Mit Bildern von O. Speckter. Hamburg, O. Meißner. (Geh. 104 S.)
43. Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von Dr. G. R. Sievers. Erster und zweiter Cursus. Zweite, verb. Aufl. Hamburg 1865, Meißner. (98 S.)
44. Tabellen zur Weltgeschichte in mehreren, durch den Druck geschiedenen Cursen ausgearbeitet von Dr. G. Schuster. Siebente Aufl. Hamburg 1865, Meißner. (85 S.)
45. Die Gründung des britisch-ostindischen Reichs, Lord Clive und Warren Hastings. Aus Macaulay's Essay's zur Lectüre für die obern Klassen höh. Lehranstalten redigirt von Dr. O. Jäger, Director in Köln. Mit einer color. Karte von Indien. Düsseldorf 1866, Spaarmann. (92 u. 126 S.)
46. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Zum Gebrauch für Schüler vom achten Jahre an bearb. von Ad. Brinkmann, Collab. in Leer. Daselbst 1866, Deichmann. (119 S. gr. 8.)
47. Reglements, Instructionen und Statuten, betr. die Prüfungen zum höh. Schulamte, zu den pädag. Seminarien für höh. Schulen, nebst den Verordnungen über das Probejahr der Kandidaten des höh. Schulamtes in Preußen Nach amtl. Quellen zusammengestellt von Dr. E. Mushacke. Zweite, vollst. umgearbeitete Aufl. Berlin 1865, v. Decker. (84 S. gr. 8.)
48. Herr Wiesch. Charakterbild eines westphälischen Landschullehrers aus der vorletzt verflossenen Zeit. Von einem katholischen Geistlichen. Coesfeld 1864, Jßmann. (66 S. 5 Sgr.)
49. Handbuch der Erdkunde von G. H. v. Klöden. Zweite Lieferung, 2. Band, Bog. 19—36. Berlin 1865, Weidmann.
50. Die Entstehung und Entwicklung des Erdkörpers von M. Blomberg. Hagen 1864. (68 S.)
51. Der Vereinsgründling, nach der Natur gezeichnet und in 12 Kapiteln abkapitelt, von Dr. Kronenberg. Coesfeld 1865 (36 S. gr. 8.)
52. Vortheile und Abkürzungen im Rechnen. Für den Schul- und Geschäftsmann und solche, die es werden wollen. Von E. Langenberg. Gütersloh 1865, Bertelsmann. (156 S. gr. 8.)
53. Kurze Anleitung zur Einrichtung von Turnlokalitäten und Turngeräthen. Von J. Niggeler. Mit 4 lith. Tafeln. Bern 1865, Huber (42 S. 8.)
54. Mythologie der Griechen und Römer für die reifere und gebildete weibl. Jugend. Von Julie Hoffmann. Mit 63 Holzschn. ꝛc. Breslau 1864, Trewendt. (Geb. 264 S. gr. 8. 1½ Thlr.)
55 Junge Mädchen. Vier Erzählungen von Mary Osten. Mit 4 Bildern in lithogr. Farbendruck von Louise Thalheim. Breslau 1862, Trewendt. (Geb. 184 S. gr. 8. 1 Thlr.)

56. Stoff zum Diktiren nach methodisch geordneten Regeln der deutschen Orthographie ꝛc., von C. Winderlich. Zweite Aufl. Breslau 1865, Trewendt. (134 S. gr. 8., 15 Sgr.)

57. Erstes Lesebuch nach der Lautlehre, meth. bearb. von Gnerlich, Herrfurth, Klose, Pötschel, Lehrern in Breslau. Elfte, verb. Aufl. Breslau 1865, Trewendt. (Geb. 128 S. gr. 8. 4 Sgr.)

58. Erstes Religionsbuch für Kinder evang. Christen. Von K. A. Kolde, Pastor. Sechste Aufl. Preis 5 Sgr. geb. 4 Sgr. Breslau 1864, Trewendt. (102 S. gr. 8.)

59. Luther's kl. Katechismus in Fragen und Antworten ꝛc., von K. A. Kolde. Vierte Aufl. Preis 4 Sgr., geb. 5 Sgr. Breslau 1865, Trewendt. (124 S. gr. 8.)

60. Trewendt's Jugendbibliothek. I. Was der Mensch säet, das wird er ernten. Von K. Baron. Mit 4 Stahlstichen. Breslau 1865, (112 S.) II. Trudchen, das Waisenkind. Mit 4 Stahlstichen, ebendaselbst. (90 S. à 7½ Sgr.)

61. Die Wort- und Satzlehre der deutschen Sprache für untere und mittlere Klassen höh. Lehranstalten von F. Schmitz, Lehrer der Realschule in Barmen. Dritte Aufl. Elberfeld 1865, Baedeker'sche Buchh. (64 S.)

62. Luther's kl. Katechismus, erläutert durch Bibel und Gesangbuch für Kirche, Schule und Haus. Elberfeld 1865, Bädeker'sche Buchhandl. (68 S. gr. 8. 5 Sgr.)

63. Der kleine Lese-, Schreib- und Sprachschüler. Des Schülers zweites Schulbuch. Elberfeld 1865, Bädeker'sche Buchh. (192 S. gr. 8.)

64. Elternhaus und Schule. Beiträge zur Lösung der einheitlichen Erziehungsaufgabe in Schule und Haus. Begründet und herausgeg. von G. Heusinger u. J. Stangenberger. Vierter Jahrgang 1865, Priber in Leipzig. (Erscheint monatlich zweimal. Preis vierteljährlich 5 Sgr.)

65. Die Gesundheitslehre. Für gebildete Leser bearb. von Dr. Ludwig Leo, Arzt am Friedrich-Wilhelm's-Hospital in Bonn. Mit einer color. Tafel und mehreren Holzschnitten. Berlin 1866, Hirschwald. (585 S. gr. 8. 3 Thlr.)

66. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für den Schul- und Selbstunterricht bearb. von A. Lüben, Seminardirector in Bremen. Vierte, verb. und mit zahlreichen Abbildungen versehene Aufl. Halle 1865, Anton. (536 S.)

67. Denkschrift über die Eröffnung neuer und die Verbesserung bisheriger Erwerbsquellen für das weibliche Geschlecht, vom Präsidenten Lette. Berlin 1865. (16 S.)

68. Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen für norddeutsche Schulen. Bremen 1865, Geißler. (294 S. gr. 8.)

69. Relief-Atlas über alle Theile der Erde für Schule und Haus von C. Raaz. Berlin 1865, W. Korn und Comp., nebst Begleitworten von Dr. Lübbe. (11 S. 4.)

70. Hänschen der Thierquäler. Ein Märchen von Ferd. Schmidt. Zweite Aufl. Berlin 1865, Kastner. (16 S.)

71. Aus Amerika über Schule, deutsche Schule, amerikanische Schule und deutsch-amerikanische Schule von Rudolph Dulon. Leipzig und Heidelberg 1865, Winter. (440 S. gr. 8.)

72. Das Rechnen im Zahlenkreise von Eins bis Hundert. Von G. Gräter, Lehrer in Posen. Drittes Heft. Posen 1863, Heine. (74 S.)

73. Uebersicht der Pr. Brandenb. Geschichte von Dr. G. Löbker, Lehrer in Münster. Berlin 1866, Stille (46 S. gr. 8.)

74. Der Schatten des Kreuzes. Aus dem Engl. von Rev. W. Adams. Vierte Aufl. Berlin, Wohlgemuth. (60 S. kl. 8. 5 Sgr.)

75. Schlössing's Unterrichtsbriefe zum Selbststudium der neueren Sprachen, Wissenschaften und Fächer, herausgeg. in Abtheilungen. I. Abtheilung Englisch. Bearb. in 50 Briefen von F. H. Schlössing, Vorsteher einer Handelsakademie in Berlin. Brief 1—4. (à 2½ Sgr.) Berlin, Walloch. (96 S. gr. 8.)

76. Outlines of English History. For the use of schools by A. Kurt. Berlin 1865, Neumann. (Geb. 69 S.)

77. Französische Conversations-Grammatik. Anleitung zur schnellen und leichten Erlernung der franz. Sprache nach einer neuen Methode von B. Blanchard. Leipzig 1866, Roßberg. (236 S. gr. 8.)

78. Philipp Melanchthon. Ein Lebensbild für Alt und Jung von Fr. Knauth, Rector in Mühlhausen. Berlin, Wohlgemuth. (141 S. 5 Sgr.)

79. Das Lutherbüchlein. Eine kurze Geschichte der Reformation und ihrer Segnungen. Von Dr. Wangemann. Neue Aufl. Berlin, Wohlgemuth. (166 S. kl. 8 4 Sgr.)

80. Stimmbildungsmethode, enthält die hauptsächlichsten Uebungen zur Ausbildung des musik. Gehörs und der Singstimme, mit besonderer Berücksichtigung des Gesangunterrichts in der Schule von A. Ulrich, Preis 5 Sgr. Berlin 1865, Uthemann und Müller. (23 S. gr. 8.)

81. Die Elemente der Mathematik. Ein Leitfaden für den math. Unterricht an höh. Lehranstalten von W. Gallenkamp, Director in Berlin. Dritte Aufl. I. Th. die Arithmetik und Algebra I. Abth. und die Planimetrie. Mit einer Figurentafel. Iserlohn 1865, Bädeker. (142 S. gr. 8. 15 Sgr.)

82. Gesangunterricht in Schulen von F. Hartmann. Iserlohn 1865. Bädeker. Erster Cursus. (Geb. 147 S. 4 Sgr.)

83. Aesthetische Vorträge von A. W. Grube. Zweites Bändchen: Deutsche Volkslieder. Iserlohn 1866, Bädeker. (306 S. gr. 8. 1⅙ Thlr.)

84. Mittheilungen des landwirthschaftlichen Unterrichtswesens. Eine Vierteljahrschrift, im Auftrag herausgeg. von C. Michelsen, Director der Ackerbauschule in Hildesheim. Hildesheim, Gerstenberg. (Jahrgang 20 Sgr.)

85. Achawa. Jahrbuch für 1866 — 5626. Zweiter Jahrgang, Preis ⅓ Thlr. Leipzig, Keimer. (240 S. mit dem israel. Kalender.)

86. Pestalozzi-Album. Dichtungen. Zum Besten des Pestalozzi-Vereins der Provinz Sachsen herausgeg. von W. Keune, Lehrer in Eilsdorf. I. Heft. Selbstverlag 1865. (23 S.)

87. Der Segen und die Gefahren für unsere Jugend in Kleinkinderschulen, Kindergärten, Bewahranstalten. Von Dr. C. Pilz. Leipzig 1865, Polz. (15 S. gr. 8.)

88. Zur 600 jährigen Säcularfeier Dante's in der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften, den 29. Aug. 1865, von Dr. Th. Paur. (11 S. gr. 8.)

89. Prospectus der Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Knaben und Jünglinge bei Grenchen, Canton Solothurn, von W. Breidenstein, Director der Anstalt. Mit einer Ansicht des Instituts-Gebäudes. Solothurn 1865. (24 S. in deutscher, französischer und englischer Sprache.)

90. Die Bestimmung und Erziehung des Weibes. Vortrag, geh. im liter. geselligen Verein zu Oldenburg von K. Woebcken. Oldenburg 1865, Schulze'sche Buchh. (104 S.)

91. Deutsches Lesebuch für die unteren Klassen der höh. Töchterschulen. Erster Theil. Herausgeg. von Dr. Ferd Seinecke. Zweite, verb. Aufl. Dresden 1866, Ehlermann. (280 S. gr. 8. 16 Sgr.)

92. Sammlung deutscher Bühnenstücke zum Uebersetzen in's Französische und Englische bearbeitet. Dresden 1865, Ehlermann. Nr. 4: Gebrüder Foster oder das Glück mit seinen Launen, bearb. von Dr. Peschier zum Uebersetzen in's Französische. (114 S. gr. 8. 7½ Sgr.) Nr. 7: Gebrüder Foster &c., zum Uebersetzen in's Englische bearb. von J. Morris. (115 S. gr 8. 7½ Sgr.)

93. Geographie des Preußischen Staats. Ein Handbuch für Jedermann. Von G. Neumann, Lehrer in Neustadt-Eberswalde. Erste Lief., 15 Sgr. Daselbst 1866, Lemme. (192 S. gr. 8.)

94. Sammlung von Rechnungs-Aufgaben für das Zifferrechnen über die 4 Species mit unben. Zahlen nebst deren Lösungen für die I. Klasse und untere Abtheilung der II. Klasse, von B. Knupfer, Lehrer. I. Bändchen, Zettel und Lösungen für die Hand des Lehrers. Freiburg im Breisgau 1865, Herder. (88 S.)

95. Aufgabensammlung für den Unterricht in der deutschen Sprache, geordnet nach der Lehrstufe von H. Franke, Lehrer in Weimar. Daselbst 1864, Böhlau. (72 S.)

96. Geschichts-Cursus für die mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen. Uebersichtl dargest. von Dr. H. Koepert. Dritte, verb. und verm. Aufl. Eisleben 1865, Reichardt (177 S. gr. 8. 12 Sgr.)

97. Die Physik, für den Schulunterricht bearb. von A. Trappe, Prof. und Prorector in Breslau. Dritte, wesentl. verb. und bereicherte Aufl. Breslau 1865, Hirt (296 S. gr. 8. 25 Sgr.)

98. Deutsches Lesebuch von K. Hansen, Rector in Harburg. Dritter Theil, für das 10. und 12. Lebensjahr. Zweite Aufl. Harburg 1865, Elkan. (244 S.)

99. Dr. Luthers kleiner Katechismus für den Schul- und Confirmanden-Unterricht in Frage und Antwort kurz und faßlich erklärt und mit passenden Bibelsprüchen, Liederversen &c. versehen von Dr. T. Wangemann. Berlin 1865, Wohlgemuth. (138 S.)

100. Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Herausg. von den Brüdern Seltsam, Lehrern in Breslau. Fünfte, verb. Aufl. Zur Förderung der Anschauung illustr. durch 85 naturgesch. Abbildungen &c. Breslau 1865, Hirt. (336 S. 12½ Sgr.)

101. Beiträge zur Theorie der statischen Electricität, von Prof. G. Zehfuß. Frankf. a. M. 1865, Diesterweg. (32 S. gr. 8.)

102. Drei geistl. Männerchöre: Salvum fac regem — te Deum laudamus — ich weiß, daß mein Erlöser lebt. Comp. von R. Lange. 20 Sgr. netto, 23 Expl. 12 Thlr. Potsdam, Riegel. (23 S. Fol.)

103. Grundzüge des Clavierspiels. Eine Sammlung, enth. Fingerübungen, Etüden, Volkslieder u. s. w. in progressiver Folge, ausgearb. von C. Stein, k. Musikdirector. Erste Stufe. Potsdam 1865, Riegel. (119 S. 4.)

104. 165 Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen, drei-, vier- und mehrstimmig für die Orgel comp. von C. Karow. Potsdam 1864. Riegel. Erste und zweite Lief. (200 S. 4.)

105. 25 leichte Präludien für Orgel ꝛc., comp. von C. Stein. Potsdam, Riegel. (16 S. Notens.)

106. 20 leichte Präludien zum Gebrauch beim öffentl. Gottesdienste von C. Schwarzlose, Musikdirector in Oranienburg. Potsdam, Riegel. (23 S. Notens.)

107. 5 Motetten für Sopran, Tenor und Baß, comp. von C. Stein. Potsdam, Riegel. (24 S. Notens.)

108. Des Kindes Sprachheft oder prakt. deutsche Sprachlehre. Herausg. von W. F. Dörr, Lehrer zu Bodenheim. Dritte, verb. Aufl. Preis 8 Kr., Partiepr. 6 Kr. Worms 1865, Rahke. (48 S. kl. 8.)

109. Die 4 Grundrechnungsarten in unben. ganzen Zahlen. Von G. Köpp. Aufgabensammlung: erstes Heft. (24 S.); zweites in gleich- und ungleich ben. ganzen Zahlen (48 S.); drittes: in unben., sowie in gleich- und ungleich ben. Brüchen (48 S.); viertes: die Anwendung der 4 Grundrechnungsarten in Drei-, Fünf- und Vielsatz ꝛc. (48 S. à 8 Kr.) Worms 1864, Rahke.

110. Vorlegeblätter f. den ersten Unterricht im Schönschreiben von K. Würth, Lehrer in Biblis. Erstes Heft, deutsche Schrift. Vierte, verb. Aufl. Worms, Rahke. (18 S. 6 Kr.)

111. Fibel für den französischen Lese- und Schreibunterricht zum Gebrauche der Anfänger. I. Heft. Luxemburg 1864, Heintze. (24 S.)

112. Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahr, von J. J. Widmer. St. Gallen 1865, Huber. (58 S.)

113. Lehrgang der deutschen Currentschrift, bestehend in 245 meth. geordn. Uebungen. Von K. Schoop, Lehrer an der Thurgauischen Kantonsschule. St. Gallen 1865, Huber. (58 S.)

114. Deutsches Uebungsbuch. Eine Sammlung von Musterstücken, Aufgaben und Sprachregeln für Volksschulen ꝛc., von Fr. Fäsch, Lehrer in Basel. St. Gallen 1864, Huber. I. Heft für Unter-, II. für Mittel-, III. für Oberklassen. (88, 155 und 234 S.)

115. Egli's kleine Naturgeschichte für höhere Volksschulen. Erstes Heft: vom Thierreich. Mit 12 Holzschnitten. St. Gallen 1865, Huber. (100 S.)

116. Grundriß der Musikgeschichte von A. Reißmann. München, 1865. Bruckmann. (142 S. gr. 8. 22½ Sgr.)

117. Lehrbuch für den ersten Unterricht in der engl. Sprache von Dr. W Gesenius. Bremen 1864, Gesenius. (259 S. gr. 8.)

118. 40 ausgewählte Bewegungsspiele des Kindergartens, zunächst für den häusl. Gebrauch. Zweistimmig gesetzt und mit leichter Clavierbegleitung versehen von C. Schöbe, Vorst. eines Kindergartens in Bremen. Daselbst 1865, Gesenius. (48 S. Notens.)

119. Anfangsgründe der Naturlehre von Dr. J. Frick, Großh. Bad. Oberschulrath. Fünfte, gänzlich umgearb. Aufl. Freiburg i. Br. 1865, Wagner. (217 S. gr. 8. 27 Sgr.)

120. Volksthümliches Rechenbuch für Elementarschulen, bearb. von Bräunlich u. Gottschlag. II. Heft: für Mittelklassen, III. Heft: für Oberklassen. Zweite, verb. und verm. Aufl. Weimar 1864, Böhlau. (72 S. à $3^1/_2$ Sgr.)

121. Sammlung von Aufgaben für den Rechenunterricht. Herausg. von L. Fritze u. s. w. Heft II., vierte genau durchgesehene Aufl. Brandenburg a. H. 1865, Müller. (16 S.)

122. Allerlei Heimlichkeiten aus der Kinderstube. Bilder aus den ersten Lebensjahren von Ludwig Stiebritz. Weimar 1866, Böhlau. (309 S. kl. 8.)

123. Der Volksmund in Deutschland. Sonst und jetzt. Ein Wegweiser im deutschen Vaterlande für's Volk und seine Lehrer. Von Dr. C. F. Riecke. Nordhausen 1865, Büchting. (306 S. gr. 8.)

124. Rom, Germanen und Christentum (sic). Ein Beitrag zur Beantwortung der Frage: Wie hat sich die evangel. Kirche zur römischen zu stellen? Von Dr. H. Clemen in Lemgo. Daselbst 1865, Meyer. (39 S.)

125. Beiträge zur Geschichte des Berliner Elementar-Schulwesens. Von der Reformation bis 1836. Von D. Rittershausen. Berlin 1865. (Abdruck aus Bd. IX. der Märk. Forschungen. 144 S.)

126. Zeitschrift des landwirthschaftlichen Vereins in Rheinpreußen. Nr. 8 enth. die Reform der Lehrerseminare und die Wiederlegung der Broschüre des Schulpflegers Weber.

127. Enchiridion. Dr. M. Luther's kleiner Katechismus. Nach der Originalausgabe herausgeg. von Dr. Schneider, Seminardirector in Neuwied. Sechste Aufl. Neuwied 1865, Heuser. (18 S. kl. 8.)

128. Kopfrechenaufgaben, Decimalbrüche, Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln für Seminarien und Bürgerschulen von J. Terlinden Seminarlehrer in Neuwied. Daselbst 1865, Heuser. (54 S.)

129. Rheinleben. 24 Lieder von Hoffmann v. Fallersleben. Mit Singweisen herausgeg. von H. M. Schletterer, Capellmeister in Augsburg. Neuwied und Leipzig 1865, Heuser. (43 S. Notens.)

130. Magazin für Pädagogik, katholische Zeitschrift für Volkserziehung und Volksunterricht, von J. Haug, Oberlehrer am katholischen Seminar in Gmünd. Ravensburg, Dorn. Jahrgang für 1864, H. 1—8 nebst den Schulnachrichten als Beiblatt Nr. 1—52. 1865, H. 1. Jahrgang: 2 Thlr.

131. Die Grammatik der Volksschule. Von J. Haug und F. J. Hoos, Lehrer in Hohenberg. Ravensburg 1865, Dorn. (74 S. gr. 8. 15 Sgr.)

132. Erster Unterricht in der Physik. Anleitung zum Gebrauch der für die württemb. Volksschulen zusammengestellten physik. Apparate. Vom Reallehrer Bopp. Ravensburg 1865, Dorn. (44 S. 5 Sgr.)

133. Der Taubstumme. Eine Erzählung für die Jugend und ihre Freunde, von R. Niedergesäß, Director einer Erziehungsanstalt für Knaben. Wien 1865, Pichler. (Geb. 173 S.)

134. Des kleinen Albert Reue. Von Emma Franz. Wien. Pichler. (Geb. 130 S.)

135. Aus dem Volksleben. Erzählungen für die Jugend von J. J. Moshamer. Wien 1865, Pichler. (246 S.)

136. Thalia für die deutsche Jugend. Theaterrepertoir für Kindertheater zum Selbstaufführen und zur Aufführung auf Puppentheatern. Zweiter Band, Heft 1: Toby und Maly Nach Franz Hoffmann's gleichnamiger Erzählung von L. Hermann. Hamburg, Richter. (32 S.)

137. Leitfaden zur allgem. Geschichte für höh. Bildungsanstalten herausg. von Dr. O. Lange, Prof. in Berlin. Erste Unterrichtsstufe: der biographische Unterricht. Berlin 1865, Gaertner. (87 S. gr. 8. 7½ Sgr.)

138. Deutscher Lesestoff für Schulen. Planmäßige Zusammenstellung deutscher Lesestücke von der Elementar-Lehrstufe bis zum Abschluß des Leseunterrichts. Dritte Stufe, 2. Aufl. (217 S. gr. 8. 12 Sgr.) Vierte Stufe. Deutsches Lesebuch für die mittl. und oberen Klassen höh. Lehranstalten, von Demselben. Ebendaselbst 1865. Erster Th. 5. Aufl. (312 S. gr. 8. 16 Sgr.)

139. Lesebuch für Bürgerschulen, besonders für höh. Knaben- und Mädchenschulen, von A. Möbus. II. Stufe, für Mittelklassen Erste Abth., zweite verm. Aufl. Berlin 1865, Gaertner. (168 S. gr. 8. 8 Sgr.)

140. Stoffe zu deutschen Stylübungen. Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Aufgaben für die Oberklassen höh. Schulen, von A. Möbus. Berlin 1865, Gaertner. (280 S. gr. 8.)

141. Sang und Klang für Mädchenschulen. Von A. Heidemann. Drittes Heft: 54 meist vierst. Lieder. Dritte Aufl., herausgeg. von C. Collberg, Domsänger rc. Berlin 1865, Gaertner. (88 S. 5 Sgr.)

142. Lehrer-Kalender für 1866. Liegnitz, Verlag von Krumbhaar. (Geb. 12½ Sgr.)

Anhang.

Vom Herrn Verlagsbuchhändler Spamer in Leipzig (29. Octbr. 1865) folgende Werke in Prachtausgaben und in Prachtbänden:

1. Vaterländisches Ehrenbuch. Schilderung der wichtigsten Ereignisse aus der Zeit der Befreiungskriege. In Bildern aus den Jahren 1813 bis 1815, herausgeg. von Dr. E. Grosse und Franz Otto. Zweite, gänzlich umgearb. Aufl., mit 17 Tonbildern, 160 in den Text gedr. Illustr. und einer Karte des Schlachtfelds bei Leipzig. Berlin und Leipzig 1863. (372 S. gr. 8.)
2. Deutschlands Kampf- und Freiheitslieder. Illustrirt von Georg Bleibtreu. Mit einer Einleitung von Robert Prutz. Leipzig 1865, Verlag von R. Loës.

3. Der große König und sein Rekrut. Lebensbilder aus der Zeit des siebenjährigen Krieges, für die vaterl. Jugend bearb. von Franz Otto. Dritte, durchges. Aufl. Erster Theil. Mit 5 Ton- und Buntdruckbildern, sowie 70 in den Text gedr. Illustrationen. Leipzig 1866. (208 S.) Zweiter Theil. Mit 3 Ton- und Buntdruckbildern, sowie 50 in den Text gedr. Illustrationen. Ebendaselbst 1866.
4. Spielbuch für Mädchen. 1001 unterhaltende und anregende Belustigungen, Spiele und Beschäftigungen für Körper und Geist im Freien sowie im Zimmer. Nebst einem Anhange: 500 allerlei Kurzweil und kurzweiliges Allerlei für Jung und Alt. Zur belehrenden Unterhaltung in langen Winterabenden von Marie Leske. Mit über 500 Text-Abbildungen, 4 Tondruckbildern und einem Titelbilde. Leipzig 1865. (384 S.)
5. Spielbuch für Knaben. 1001 unterhaltende und anregende Belustigungen, Spiele und Beschäftigungen für Körper und Geist, im Freien sowie im Zimmer. Herausgeg. von Hermann Wagner. Zweite, unveränderte Aufl. Mit über 500 Text-Abbildungen, sowie einem Titelbilde. Leipzig 1864. (366 S.)
6. Der gelehrte Schulkamerad oder der kleine Naturforscher, Thierfreund und Sammler Anleitung für kleine Physiker, Chemiker, Botaniker und Naturfreunde zum Experimentiren, zur Anlage von Pflanzen-, Stein-, Muschel-, Insecten-, Schmetterling-, Vogel-, Briefmarken-Sammlungen 2c. sowie zur Pflege der Hausthiere und des Hausgartens. Ein Supplement zum „Schulbuch für Knaben." Herausgeg. von H. Wagner. Mit über 200 Text-Abbildungen, 6 Abtheilungs-Frontispicen sowie einem Titelbilde. Leipzig 1865. (230 S.)
7. Das Preußische Landwehrbuch. Geschichten und Großthaten der Landwehr Preußens während der Befreiungskriege. Geschrieben von Dr. F. Pflug, illustrirt von G. Bleibtreu. Leipzig 1863. (131 S. Lexikonformat.)
8. Malerische Botanik. Schilderungen aus dem Leben der Gewächse. Populäre Vorträge für physiologische und angewandte Pflanzenkunde, von H. Wagner. Erster Band. Mit 190 in den Text gedr. Abbildungen 2c. Leipzig 1864. (238 S.) Zweiter Band. Mit 270 Abbildungen. (258 S.)
9. Wohlthäter der Menschheit. Vorbilder des Hochsinns, der Thatkraft und christl. Denkungsart. Herausgeg. in Verbindung mit Th. Armin, Schulrath Lauckhard, Prof. Mezger, M. Schlimpert, H. Stötzner, W. Wagner 2c., herausgeg. von Dr. Grosse und Franz Otto. Mit 75 in den Text gedr. Abb., einem Titel- sowie mehreren Tonbildern. Leipzig 1866 (229 S.)
10. Lesestunden. Schilderungen und Erzählungen aus Natur und Leben, Heimath und Fremde, Vergangenheit und Gegenwart. Zugabe: Erholungsstunden. Geschichtskalender. Mit 230 Textabbild., 7 Tonbildern 2c. Leipzig 1865.
11. Das festliche Jahr. In Sitten, Gebräuchen und Festen der Germanischen Völker. Von Frhr. v. Reinsberg-Düringsfeld. Mit gegen 130 in den Text gedr. Illustrationen, vielen Tonbildern 2c. Leipzig 1863. (402 S.)
12. Einführung in die Geschichte der Erfindungen. Bildungsgang und Bildungsmittel der Menschheit. Erster Band von Zöllner, Mothes,

Luckenbacher. Inhalt: kulturgeschichtliche Entwickelung des Menschengeschlechts. Die Baukunst bei den alten Völkern. Die vervielfältigenden Künste. Mit 10 Tonbildern, über 300 Text-Illustr., sowie einem Titelbilde. Leipzig 1864. (460 S. Lexikonf.)

Zweiter Band. Die Kräfte der Natur und ihre Benutzung. Eine physikalische Technologie. Von J. Zöllner. Mit 3 Tonbildern, über 400 Textabb., sowie einem Titelbilde. Leipzig 1865. (458 S.)

Dritter Band. Die Gewinnung der Rohstoffe aus dem Innern der Erde, von der Erdoberfläche sowie aus dem Wasser. Von Ludwig Glaß, Wagner, Böttger. Mit 3 Tonb., über 220 Text-Illust., sowie einem Titelbilde. Leipzig 1864. (263 S.)

13. Die Preuß. Expedition nach Ostasien während der Jahre 1861—62. Reiseskizzen aus Japan, China, Siam und der ind. Inselwelt, von Aug. Spieß. Mit 8 Tonbildern, mehreren Portrait-Tableau's, sowie zahlreichen in den Text gedr. Illustrationen. Leipzig 1864. (428 S. Lexikonf.)

14. Das alte Mexico nnd die Eroberung Neuspaniens durch Ferd. Cortez. Bearb. von Th. Armin. Mit über 120 in den Text gedr. Abbild., 6 Tonbildern, einem Frontispice, sowie einer Karte. Leipzig 1865. (376 S.)

15. Das heutige Mexiko. Land und Volk unter Spaniens Herrschaft sowie nach erlangter Selbstständigkeit. Von Th. Armin. Mit 150 in den Text gedr. Abb. nebst 6 Tonbildern. Leipzig 1865. (427 S.)

Zur Nachricht.

In der Hermannschen Buchhandlung in Frankfurt a. M. erschien:

Pädagogisches Jahrbuch für 1866. 20 Sgr.

Elementare Geometrie mit 76 in den Text gedr. Abbildungen, zweite, verm. Aufl. $12\frac{1}{2}$ Sgr.

Commentar dazu für Lehrer. 5 Sgr.

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVII. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(März — April 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Zwangsunterricht und Schulzwang?

I.

Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Von Jos. Lukas. Landshut 1865, Thomann. (163 S. 15 Sgr.)

„Viel Irrthum und — ein Fünkchen Wahrheit."

Ein oder vielmehr zwei Urtheile, von welchen das erste nach dem Lesen des Titels, ohne das Lesen des Buches, gefällt werden kann, während das zweite sich aus dem Lesen des Buches ergiebt.

Der Schulzwang — Tyrannei, deutsche Tyrannei, Tyrannei der Obrigkeiten in Deutschland, ein grundverderblicher, unerträglicher Zustand, weg mit ihm! Dies ist das Thema des Buches.

Der dieser Ansicht und Forderung zu Grund liegende Irrthum ist der, daß der „Schulzwang" ein auf den Völkerschaften der deutschen Nation lastender Alp sei und darum abgeworfen werden müsse. Das deutsche Volk verspürt aber im Ganzen von diesem Alpdruck nichts. Von hundert Elternpaaren mag es eins geben, welches ihn verspüren und seine Entfernung wünschen möchte. Die 99 wissen davon nicht das Mindeste, sie danken Gott, daß sie ihre Kinder in die Schule schicken können, sie können es oft kaum erwarten, bis ihre Kinder das schulreife Alter erreicht haben, schon vor demselben möchten so viele ihre Kinder der Schule anvertrauen, an Zwang kommt ihnen nicht der entfernteste Gedanke. Die Schule betrachten sie ganz mit Recht als die wohlthätigste Einrichtung. Tausende von Menschen freuen sich, alle Bekümmernisse um die Bildung ihrer Söhne von sich abschütteln zu können; sie schicken dieselben, wie Director Kapp in Hamm sagt, „mit 9 Jahren als eckige Marmorstücke in eine Klappermühle, um sie, ohne sich weiter um sie bekümmern zu dürfen, nach 9 Jahren als vollkommen abgerundete Marmel, d. h. als reife Abitu-

rienten, unten aus Prima unfehlbar wieder hervorspringen zu sehen.“ Alle, welche etwas gelernt haben, segnen die Schule. Oder ist es je erlebt worden, daß ein Mensch, herangewachsen, seinen Eltern einen Fluch nachgesandt habe, weil er von ihnen in der Jugend gezwungen worden ist, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen? Dagegen mag der Fluch wohl in den Ländern nicht zu den Seltenheiten gehören, wo die Eltern Solches versäumt haben.

Nur die leichtsinnigsten, oder die von der äußersten Lebensnoth bedrohten Eltern möchten ihre Kinder der Schule entziehen. Die letzteren verdienen Mitleid und finden nach Möglichkeit und reifem Ermessen Berücksichtigung, den ersteren geht man mit gerechtem Zwange zu Leibe, in dreifacher Erwägung: zum Vortheil für sie selbst, da in Rohheit aufwachsende Kinder zum größten Unglück für die Eltern selbst zu werden pflegen — zum Nutzen für die Nachbarschaft, welche rohe Gesellen nicht dulden darf — zum Besten des Staats, der die Pflicht hat, der Rohheit nach Möglichkeit vorzubeugen. Der auf diese Lebenskreise ausgeübte Schulzwang ist daher keine Tyrannei, sondern eine Wohlthat. Alle vernünftigen, wohlgesinnten Eltern, wie die Gemeinden und die ganze Staatsgesellschaft, haben das höchste Interesse daran, daß die heranwachsende Jugend mit den zum Leben nothwendigsten, unentbehrlichsten Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet werde, mehr hat der auf Einzelne ausgeübte Zwang nicht zu bedeuten. Der sogenannte Schulzwang ist nichts Anderes als die Nöthigung zur Erlangung der elementarsten Bildung, auf Diejenigen ausgeübt, welche dieselbe in ihrem Leichtsinn oder ihrer Beschränktheit nicht für nothwendig erachten oder verachten, oder deren Verhältnisse so trauriger Art sind, daß sie es für gerechtfertigt erachten, der augenblicklichen Noth — in der Regel nicht ohne Schmerz — die Zukunft ihrer Kinder aufzuopfern. Die Gesellschaft und die Staatsbehörden denken anders und mit Recht. Denselben ist es nicht um den Zwang, sondern um den dadurch und unter den angegebenen Umständen nur dadurch zu erreichenden Zweck zu thun. Läßt sich derselbe auf andere Art als durch die öffentliche Schule, durch Privatunterricht oder durch die Selbstbeschulung der Kinder durch die eigenen Eltern, erreichen, so hat die Gesellschaft nicht das Geringste dagegen, es kommt ihr nur darauf an, daß der Zweck erreicht werde; wenn und wo daher Eltern die erforderliche Befähigung und Neigung besitzen und darthun, daß

ihre Kinder im Hause den elementarischen Unterricht empfangen, da wird dieses allüberall mit Freuden gestattet. An dem Zwange hat Niemand seine Freude, er wird nur geübt, wo es nöthig ist.

Das ist das Urtheil, welches vernünftige Menschen über das Thema des vorliegenden Buches fällen werden, bevor sie dasselbe gelesen haben. Mit demselben ist dasselbe gerichtet.

Ueber die Vortheile, die Heilsamkeit, die gesammten Folgen des „Schulzwanges“ d. h. der Verbreitung der unentbehrlichsten Kenntnisse in allen Schichten der Nation braucht man sich heut zu Tage gar nicht mehr zu verbreiten; ein einfacher Blick auf die Staaten, welche sich berühmen, Culturstaaten zu sein, genügt zu einem richtigen, unumstößlichen Urtheil. Man denke an die Rohheit der unteren Klassen in Spanien, Italien, selbst in England und Frankreich, und man hat genug. Gewiß, es giebt noch andere Cultur- und Bildungsmittel als die öffentliche Schule, Natur und Gesellschaft ersetzen Vieles; daß wir aber die Schulbildung der gesammten Jugend nicht entbehren können, ja daß man eine deutsche Gemeinde, eine deutsche Regierung für verrückt halten müßte, wenn sie unter den noch obwaltenden Verhältnissen (oder sind die untern Klassen so gefördert und alle ihre Zustände der Art, daß man ihnen das Beste zutrauen könnte?) den „Schulzwang“ aufheben und die Sorge für die nothwendigste Beschulung ihnen und dem Zufall überlassen wollte. Regt sich doch von Jahr zu Jahr in immer erneuerter, vermehrter Stärke unter human und patriotisch gesinnten Engländern das Streben, den Unterricht der Volksklassen in ihrem Lande in gesetzlich bestimmte Bahnen zu lenken (oder leisten etwa die „Lumpenschulen“ das Erforderliche?), und geht von dem französischen Ministerium unter der Beistimmung ihres Kaisers das Bestreben aus, den deutschen obligatorischen Unterricht in Frankreich einzuführen, wenn diese edlen Anläufe auch bis jetzt dort wie hier aus bekannten Ursachen noch nicht mit dem Erfolge gekrönt worden sind, der aber im Laufe der Jahre nicht ausbleiben wird! Kurz: der allgemeine, alle Klassen der Bevölkerung umfassende Elementarunterricht ist in einem Lande, dessen Cultur eine feste Grundlage erhalten soll, eine ganz unumgänglich nothwendige Einrichtung, ist eine der größten Wohlthaten, die, wenn es nicht anders sein kann, d. h. bis dahin, wo keine zwingende Gewalt mehr nöthig ist

(ein Zustand, der vielleicht in Jahrhunderten erreicht werden wird) durch gesetzliche Vorschriften erzwungen werden muß. Das Kind ist nicht um der Eltern willen da, viel mehr gilt das Umgekehrte; wenn sie ihre Kinder ohne Unterricht aufwachsen lassen, so pflegt der daraus erwachsende Nachtheil zwar nicht immer sie selbst zu treffen — denn sie sind, wenn derselbe in seiner Größe hervortritt, in der Regel dahin — wohl aber die Gesellschaft, und diese ist es darum sich selbst schuldig, demselben nach Möglichkeit vorzubeugen. Der Unterricht ist ein nothwendiger, wesentlicher Theil der Erziehung; der Unterricht, wenn er rechter Art ist, erzieht selbst; die alten Schalke sind nicht mehr zu unterrichten und zu erziehen, wohl aber die Jugend, und dafür sorgt jede humane, jede verständige Gesellschaft durch gesetzliche Anordnungen.

Nach diesen Bemerkungen wäre es gerade nicht nothwendig, auf den Inhalt des excentrischen Buches des Hrn. Jos. Lukas näher einzugehen; zum Ueberfluß möge es aber doch in der Kürze geschehen; besonders aber darum, weil es trotz seiner Excentricität Licht über Bestrebungen in bestimmten Lebenskreisen verbreitet und Aufschluß giebt über auffallende Erscheinungen der neuesten Zeit. Auf eine eigentliche Widerlegung desselben oder gar aller Behauptungen desselben ist es nicht abgesehen; was brauchte man auch eine Forderung umständlich zu widerlegen, deren Unmöglichkeit, wenigstens für die nächsten Jahrhunderte, von jedem vorurtheilsfreien Manne eingesehen wird? —

In dem ersten Kapitel versucht es Hr. Lukas, den Beweis zu führen, daß die Familie das unveräußerliche Recht und die unerlaßliche Pflicht der Erziehung der Kinder besitzt.

Diese Pflicht bestreitet Niemand, sie ist allgemein anerkannt; von dem Rechte braucht dabei nicht die Rede zu sein, die Pflicht enthält (involvirt) das Recht; wozu man verpflichtet ist, dazu ist man selbstverständlich auch berechtigt. Die bezeichnete Pflicht ist aber keine absolute; was man nicht kann, dazu ist man auch nicht verpflichtet. Sehr viele, man kann sagen: die meisten Eltern besitzen weder die Befähigung, noch befinden sie sich in den Verhältnissen, ihre Kinder den Bedürfnissen der Zeit gemäß zu unterrichten, und wenn und wo dieses der Fall ist, da pflegt ihnen die Neigung dazu in der Regel abzugehen, dieser Theil der Erziehung muß also durch andre Mittel erreicht werden; die Mehrzahl der Eltern hat demnach die Pflicht, für den Unterricht zu sorgen, und das

geschieht durch die Schule. Hr. Lukas meint, die Natur habe „mit absoluter Nothwendigkeit“ die ganze Erziehung durch die Familie gewollt und verlangt; er vergißt, daß die Naturverhältnisse der einzelnen Elternpaare und die eingetretenen, unabänderlichen Culturverhältnisse diese „Nothwendigkeit“ bedingen und beschränken.

In dem zweiten Kapitel stellt er neben der Familie die Kirche als die „kraft göttlicher Anordnung“ zur Erziehung der Erwachsenen und der Jugend berufene und ausgestattete Institution dar. Die Kirche erzieht die Erwachsenen, die Erwachsenen erziehen die Jugend, ergo besorgt und leitet die Kirche die Erziehung, und zwar die ganze, folglich auch den Unterricht, nnd zwar vermöge direct göttlichen Auftrags. Hier hat der Leser „des Pudels Kern“. *) Alles, direct und indirect, durch die Kirche, nämlich nach des Verfassers Meinung und ausdrücklichem Geständniß, durch die eine heilige und allgemeine, d. h. durch die katholische Kirche. Seine Verblendung geht in dieser Beziehung so weit, daß er das Schulsystem Sr. Heiligkeit des Papstes anpreiset. Ein Blick auf die Volkszustände in dem Kirchenstaate, in früheren Zeiten

---

*) In der 17. Generalversammlung der katholischen Vereine Deutschlands (Sept. 1865) ist der Antrag auf „Aufhebung des Schulzwangs“ gestellt worden.

In denselben Tagen hat der vierte Schlesische Städtetag den Beschluß gefaßt, bei dem Ministerium um die Ausdehnung des Schulzwangs auf die Nachhülfeschulen zu petitioniren. So weit gehen die Ansichten auseinander. —

Auf jener Generalversammlung verglich ein Hr. Dr. v. May aus Tyrol die Eltern, welche ihre Kinder in die Staatsschulen schickten, mit Mortara, jedoch mit dem Unterschiede, daß dieser um sein Kind kämpfte, diese jedoch Alles geduldig ertrügen. In unsern deutschen Schulen würden die Kinder zu Gottesverächtern erzogen; dagegen erhebe sich keine Stimme. Der Schulzwang führte die Jugend einem Zustande oberflächlicher Afterweisheit entgegen, entfremde die Kinder ihren Eltern, entferne sie von den Traditionen der Familie, reiße die Gegenwart von der Vergangenheit los, führe in dem Volke den Zwiespalt zwischen Gebildeten und Ungebildeten herbei; das dürfe nicht so bleiben. Redner protestirt unter dem Beifall der Versammlung im Namen des Rechts gegen den Schulzwang; der Staat habe sich in die Erziehung nicht zu mischen, er gründe sich nicht auf die Lehre, sondern auf die Gewalt. Im Schulzwange liege die Erklärung ausgesprochen, daß die deutschen Eltern ihre Kinder verkommen lassen würden, wenn er nicht bestände. So etwas würde sich kein anderes Volk bieten lassen; so viel Liebe hätten die Engländer und Franzosen auch zu ihren Kindern, dieselben freiwillig etwas lernen zu lassen. Mit der Bildung in Frankreich und England sehe es nicht schlechter

wie in der Gegenwart, genügt zur Beleuchtung dieser Ansicht. Hier bedarf es darüber weiter keines Wortes. Nur ist zu sagen, daß eine Regierung in einem paritätischen, aber wegen der Zahl der Bevölkerung oder in Folge seiner Geschichte wesentlich protestantischen Staates geradezu verrückt sein müßte, welche auf des Verfassers Forderung, die absolute Freigebung des Unterrichts zu proclamiren, und dadurch denselben der unbedingten Beherrschung durch den Clerus in seinen katholischen Schulen zu überliefern, eingehen wollte. Aus den Kämpfen in Belgien seit 1830 weiß die Welt, was die Ultramontanen unter „Freiheit des Unterrichts" verstehen und warum sie dieselbe fordern. Wenn der Verfasser in einem folgenden Abschnitt seiner Schrift dem Clerus, besonders dem katholischen, die strengsten Vorwürfe daraus macht, daß er sich dazu hergegeben habe, die Schulaufsicht im Auftrag des Staats zu übernehmen, dadurch die Pflicht der ausschließlichen Erziehung der Jugend durch die Kirche zu verleugnen und, wie er sich ausdrückt, statt des Hirtenstabes den „Polizeistab oder -stock" in die Hand zu nehmen, und demnächst dieser Ansicht zufolge ihn auffordert, diese ihn entehrende Aufsicht daran zu geben, so hätten wir — Pädagogen der Gegenwart — dagegen nicht das Geringste einzuwenden, vielmehr diesem Rathe unbedingt zuzustimmen, da wir, wie bekannt, in dem Einfluß des gesammten Clerus auf die Schule für pädagogische Bildung der Jugend keine günstigen Resultate erblicken. Viel Glück auf den Weg! Denn daß die Anbeter der Encyclica, die Partisane des Syllabus, daß ein orthodoxer Clerus, welcher sich gegen die Gesammtcultur der neueren Zeit erklärt, nicht günstig auf ein Institut wirken kann, welches für das Leben der Gegenwart zu bilden den Beruf hat, wird wohl ohne Kühnheit behauptet werden können.

---

aus, als in Deutschland. Der Schulzwang unterhalte künstlich den religiösen Zwiespalt. Die Erziehung müsse confessionell sein; um dies zu erreichen, sollten die Eltern ihre Kinder nicht mehr in die Schule schicken, sich nur strafen lassen, aber ausharren, denn lange dauere dies nicht, so werde man damit aufhören. —

H. Kuhn, Redacteur in Berlin, äußerte die Ansicht, „die Aufrechthaltung des Schulzwanges, dieses Staatsmonopols, sei gleichbedeutend mit der Ausrottung der katholischen Kirche in Deutschland." Demnach bedeutet also die Nöthigung der Kinder, in die Schule zu gehen, nichts Geringeres, als der Kirche den rothen Hahn auf das Dach setzen. (!)

Nach Hrn. Lukas' Meinung ist es unter der Würde des Clerus, im Auftrag des Staates das Schulinspectorat zu übernehmen, als königliche Diener zu fungiren und, wie er sich ausdrückt, den Polizeistab in die Hand zu nehmen. Das Amt und die Pflicht der Leitung und Erziehung hat der Clerus, wie er meint, von einem höheren Herrn; darum sei Jenes unter der Stellung, die ihm gebühre.

Nach unserer Ansicht ist es außer seinem Berufe, bei der jetzigen Beschaffenheit der Thätigkeit und der Bildung des Clerus und der Pädagogen. Beide liegen so weit auseinander, daß der eine Stand nicht der Wächter und Leiter des andern sein kann, nämlich wenn beide in ihrer Art gedeihen sollen. Die Obliegenheit der Schulaufsicht auf den Schultern des Clerus ist ihm zwar nicht so nachtheilig wie dem beaufsichtigten Stande, aber — schon wegen ihrer Unnatur und der dadurch erzeugten widerwärtigen Stellung zu einem Stande andrer Function — immer schädlich genug.*) Dies wird heut zu Tage schon von manchem, vorurtheilsfreien Mitgliede des Clerus anerkannt; es wird eine Zeit kommen — sie eilt herbei — wo man die jetzige gesetzliche Verbindung nicht mehr begreifen wird.

Bis dahin muß als Refrain aller Besprechungen dieser Angelegenheit aus dem Munde der Pädagogen das Wort: weg mit der geistlichen Schulaufsicht! fortertönen, aus keinem andern Grunde, als weil man die Heilsamkeit und Nothwendigkeit der Leitung der Schulen durch sach- und fachkundige Männer eingesehen hat. Ich sage: die Forderung derselben aus pädagogischen Gründen und zu pädagogischen Zwecken muß so lange ertönen, bis sie erfüllt ist.

Diese Forderung ist in Ansehung der verschiedenen Parteien und Richtungen der Theologen heutiger Zeit nicht gleich dringend und wichtig; mit der einen Partei könnten wir uns

---

*) Bluntschli am 6. März 1865 in Heidelberg:
„Wohin wir kämen, wenn wir in der Schule die Geistlichen auch jetzt noch, wie früher, allein herrschen ließen, das lehrt die Geschichte deutlich. In den Ländern, wo wirklich der Volksunterricht lediglich Sache der Geistlichkeit war, im Königreiche Neapel seligen Andenkens, in Spanien und anderwärts, wie steht es da? Dort giebt es erst Volksschulen, seitdem die Geistlichkeit die Schule nicht mehr in der Hand hat. Und wenn bei uns die Volksschule sich erweitert hat über alles Volk, wenn sie Fortschritte gemacht hat, so ist jeder dieser Fortschritte allein mit Hülfe des Staats zu Stande gekommen."

leichter vertragen als mit der andern, nämlich mit derjenigen, welche an dem protestantischen Rechte der freien Schriftprüfung festhält, von der Heilsamkeit und Nothwendigkeit der Fortentwicklung religiöser Erkenntniß und religiöser Unterweisung überzeugt, überhaupt der Entwicklung aller Verhältnisse und Dinge, folglich auch der Pädagogik und der Schulen, hold ist. Mit dieser Partei könnten wir uns schon vertragen. Dieselbe glaubt an das Urrecht des Menschen, Alles zu untersuchen und zu prüfen, glaubt daher an die Befähigung des Menschen zu dieser Arbeit, hegt das Vertrauen zu ihm, daß er die Wahrheit wolle und sie als das höchste Gut verehre — steht daher mit den Pädagogen und Lehrern in voller Harmonie. Nicht also aber verhält es sich mit der Partei auf der sogenannten rechten Seite. Auf ihr finden wir die Dränger und Fesseler, die sogenannten Streng- und Rechtgläubigen, die Männer der Autorität, die sich zu dem Wort- und Buchstabenglauben bekennen, mit dem Menschenwerk der symbolischen Bücher Götzendienst treiben, für ihre Lehre und ihren Glauben die Macht der Autorität in Anspruch nehmen und uns die (oft so ungläubige) Rechtgläubigkeit aufhalsen möchten. Mit dieser Partei kann der der freien Entwicklung zugethane Lehrer und Erzieher nicht gehen; er hegt andre Ueberzeugungen, muß andre hegen, wenn er ein Erzieher sein will, der seine Aufgabe darin erblickt, die menschliche Natur zu dem Proceß naturgemäßer Entwicklung zu veranlassen; er muß den Trieb in sich spüren, diesen Alp von sich und seinem Werke abzuschütteln und dasselbe einer sachkundigen Leitung unterstellt zu sehen, die zwar, wie die Wissenschaft der Pädagogik selbst, von (theoretischen) Grundsätzen ausgeht, aber der praktischen Erfahrung als nothwendiger Unterlage bedarf.

Von dieser Ansicht geleitet hegt jetzt die unendliche Mehrzahl der deutschen Lehrer die Ueberzeugung, daß die geistliche Schulaufsicht, die in früheren Jahrhunderten genügen mochte, aufhören und der Leitung durch die Praxis erfahrener und einsichtsvoller Schulmänner weichen müsse. Die protestantische Partei der Theologen ist nahe daran, sich aus innern Gründen zu derselben Ansicht zu bekennen; der orthodoxen Partei bleibt dann die Meinung des Hrn. Lukas zu empfehlen, daß der Clerus seiner Stellung und Würde es schuldig sei, den Schulpolizeistab aus der Hand zu legen. Wir haben diesem Rathe bereits den besten Erfolg gewünscht. Denn wie könnten wir in das Bestreben einer Partei eingehen, welche

die unläugbaren Erfolge der modernen Pädagogik, ja das ganze neuere Culturleben der Nation nicht nur nicht anerkennt, sondern es wieder einzuschränken oder gar zu vernichten die Absicht hat? —

In dem folgenden Kapitel beweis't der Verfasser in seiner Weise, daß der Staat mit dem Unterricht nichts zu schaffen habe, und daß die Besorgung der allgemein-menschlichen Bildung der „Societät" zufalle. Hierüber genügt die Frage: Wer ist denn die Societät? Wer repräsentirt sie?

Der folgende Abschnitt, „Schule" überschrieben, geht von der Behauptung aus: „Nicht für den Staat und nicht für die Kirche erzieht die Schule, sondern für die Familie." Die Familienerziehung aber besorgt nach dem Obigen die Kirche; ergo die Kirche erzöge nach dieser Behauptung nicht für die Kirche. Auf die Erläuterung oder Widerlegung eines solchen Gallimathias braucht man sich nicht einzulassen. Natürlich, meint der Verfasser, „liegt es in der Natur der Sache, daß die Kirche, die Lehrerin der Völker, von christlichen Familien, Gemeinden und Völkern als unmittelbare Wächterin der Schulen bestellt wird."

Aus den folgenden Abschnitten wollen wir, um sie hinreichend kennen zu lernen, nur einige Ansichten des Verfassers registriren.

Aus dem Kapitel „die Schule und die Theilungsmächte": „Wo ein Oekonomiebesitzer prosperirt, da ist es nicht wegen der Schule, sondern trotz der Schule." Die landwirthschaftlichen Vereine, welche auf Berücksichtigung physikalischer und chemischer Kenntnisse in den Schulen und besonders in den Seminaren bringen (der rheinpreußische, im Kampfe mit dem katholischen Schulpfleger Weber, voran!), sind andrer Meinung.

Aus dem Kapitel „der Schulzwang": „Humanismus und Reformation erzeugten den Staat; der moderne Staat erzeugte den Schulzwang und seine Brüder (Socialismus, Rationalismus) zur Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands, und der Schulzwang und seine Brüder erzeugen die Revolution;" d. h. wer unwissend bleiben will, aber genöthigt wird, sich in der Jugend die unentbehrlichsten Kenntnisse zu erwerben, wird zum Revolutionär. Hat man jemals tollere Behauptungen gelesen?

Dem Schreiber dieser Zeilen imputirt Hr. Lukas (S. 51) folgende Grundsätze und Tendenzen: „Ihm zufolge sollte der Lehrerstand allein die Welt regieren, als heiligste,

oberste, von Niemanden abhängige Schule, und das Volk ihm blindlings gehorchen, es brauche da keinen Pfarrer und auch keinen Schultheißen, Amtmann und Richter mehr, der Lehrer müsse das Alles besorgen, dafür aber auch jede Schule fürstlich ausgestattet sein mit Bibliothek, botanischem und zoologischem Garten, Laboratorium, Sternwarte u. s. w." So der auf seine Wahrhaftigkeit und Unbefangenheit pochende Mann, der in dem Vorworte sich erdreistet, zu behaupten, daß er „nur gesagt, was er gefunden habe." Wo er die eben behaupteten Unwahrheiten gefunden hat, verschweigt er — aus guten Gründen.

Aus dem Kapitel „die Freiheit" (freie Concurrenz in Betreff der Unterrichtsanstalten): „die Schilderung von der ungeheuern Einbuße, welche deutsche Wissenschaft und deutsche Volksbildung durch die Aufhebung des Schulzwanges erleiden müßten, ist nur eine Vogelscheuche. Die andere Befürchtung, daß ohne Schulzwang unser Volk in Barbarei zurückfallen würde, ist eine Beleidigung (Insulte) für die Nation." Die Wahrheit ist die: ohne Schulzwang würde sich in den größeren Städten sofort ein Pöbel entwickeln wie der noble englische, den hinterher edle Patrioten hier wie dort in den „Lumpenschulen" versammeln, aber dadurch sich überzeugen würden, daß man Unreparirbares versäumt und ein Proletariat erzeugt habe, das nicht blos die Nation, sondern die Menschheit und die Natur prostituirt.

Aus dem Kapitel „Unnatur": In Deutschland hat sich ein furchtbares Triumphirat des Protestantismus, Liberalismus und Rationalismus zum Zwecke der Beförderung des Schulwesens entwickelt; kein Wunder also, daß unser Schulwesen in Götzendienst ausgeartet ist. Die Volksschule muß sich stets gleich bleiben, weil sich auch die Kinder ewig gleich bleiben." Aber wie steht es mit dem Leben, für welches die Kinder vorgebildet werden sollen, bleibt sich dasselbe auch gleich? Die Forderungen des Hrn. Lukas übertreffen noch die in der Encyclica des heiligen römischen Stuhls. „Gebt nur Freiheit", ruft er, „und Alles wird sich natürlich entwickeln." Aber so eben hat er alle Entwicklung verpönt. Wie muß es in seinem chaotischen Kopfe aussehen? Das kann er sich bei dieser Gelegenheit merken, daß, wenn wir die Schule von dem Einfluß der Priester emancipirt wissen wollen, wir Leute seines Gleichen aus den Räumen der Schule hinausfegen.

In dem Kapitel „die Väter des Schulzwanges": „Heute steht er (der Schulzwang) überall auf den Programmen des Radicalismus, so in Belgien, so in Deutschland und auch in Frankreich. Prinz Napoleon, der belgische Minister Frère, die Duodeztyrannen in Baden (!) sind seine Apostel; ihre Triebfeder ist der Haß gegen Christus; wenn sie siegen, dann wird, wie in Holland (?), die Nennung des Namens Jesu in der Schule mit Suspension des Lehrers bestraft werden." Sehr charakterisirende Aeußerungen!

In dem Kapitel „die Früchte" spricht der Verfasser endlich ein altes wahres Wort: „An ihren Früchten werdet Ihr sie erkennen!" Wohlan, wenden wir es an auf das Schulwesen und die Menschen der Länder, in welchen, wie der Verfasser erneuert verlangt, die Schule in den Händen der Kirche gewesen ist. Da lernt man die Kirche und die von ihr beherrschte Schule an den Früchten in den Wissenschaften und Künsten, in der Industrie wie in der Landwirthschaft, in der Moral wie in der Religion gründlich kennen. Wer Augen und Ohren hat, der sieht da und hört und gewinnt auf unwiderlegliche Thatsachen gegründete Ueberzeugungen.

Aus dem letzten Capitel „die Hülfe" citiren wir statt aller andern nur den einen Satz: „Das Christenthum hat unsre Väter frei gemacht, auch uns muß der Priester wieder frei machen." Sela, der Schluß krönt das edle Machwerk. Dieser Jünger ist noch über seinen Meister, den Papst. Sein Werk ist ein würdiger Pendant zu der blasphemischen Schrift: De l'instruction populaire dans l'Allemagne du Nord, 1855, des Herrn Rendu, dessen Werth oder vielmehr Unwerth wir seiner Zeit dargethan haben, das aber nach Hrn. Lukas von einem „sachverständigen Beobachter von verdienter Autorität" herrührt. —

An einen Umstand scheint der Verfasser bei seiner Forderung der freien Concurrenz in Schul- und Erziehungsangelegenheiten und bei der nahen Beziehung, in welcher er die Schule zu der Familie erhalten wissen will, nicht gedacht zu haben, an eine möglichst einheitliche, volksthümliche, nationale Erziehung und Bildung der gesammten Jugend der Nation. Es leuchtet von selbst ein, daß die Idee dieser Erziehung nicht auf dem Privatwege, nicht durch die Veranstaltungen der Familien, die sich zusammenthun, sondern nur durch öffentliche, gemeinsame, der gesammten Jugend eines Ortes zugängliche Bildungsanstalten erreicht werden kann. Bei der freien Con-

currenz wird der Unterschied der Stände, die Differenz der Familienstellung, die Absonderung und der Gegensatz der Confessionen in den Vordergrund treten; die Geistlichen, nach dem Verfasser die Hüter der Schulen nach göttlichem Rechte, werden die Trennstücke, wenn nicht direct in den Vordergrund stellen, doch aufrecht erhalten; der Gedanke einer einheitlichen, nationalen Erziehung der Jugend ist dadurch in das Reich der Unmöglichkeit hineingeschoben, und die großen Resultate, welche, man kann sagen, von den ersten Männern der Nation davon in Aussicht gestellt wurden, sind nach Utopien verwiesen. Der Verfasser gehört nicht zu diesen Männern, es wird daher dem Leser klar, warum er mit schielendem Blicke auf die Reden und auf die Wirksamkeit Fichte's hinabsieht und in herabsetzenden Worten davon redet. Wir dagegen meinen, daß bei der Errichtung und Stellung der Schulen der Gedanke der nationalen Einheit und nationalen Erziehung in dem Vordergrunde der Erwägungen stehen müsse, und daß er sich für die öffentlichen, gemeinsamen, unter der Aufsicht des Staats stehenden, Allen zugänglichen und von Allen besuchten Anstalten entscheiden werde. Der durch keine Privatanstalten zu ersetzende Werth der öffentlichen Anstalten, welche die Mitte und den Uebergang von dem Familienleben zum Leben im Staate bilden, welche den Gemeingeist vorbereiten und begründen, wird von dem Verfasser gänzlich verkannt und übersehen. Zur Pflege dieses Gemeingeistes reicht die Beaufsichtigung der Kirche, die es immer mit der Pflege der Einzelpersönlichkeit zu thun hat, nicht hin; hier bedarf es einer Aufsicht und Leitung im Namen und Auftrag des öffentlichen Lebens, für welches erzogen und gebildet werden soll. Diese Aufsicht und Leitung gebührt der Staatsbehörde, sie darf sich dieselbe nicht nehmen lassen. Mag sie dieselbe den Männern eines Standes, die sie dazu vorzugsweise für befähigt erachtet, anvertrauen; geschehen muß sie nicht im Auftrag eines Familienverbandes, sondern im Namen des Staats. Die öffentliche Erziehungs- und Bildungsanstalt gehört unter die Aufsicht des Staats, selbst wenn sie von andern Corporationen errichtet ist und von ihnen die Mittel zu ihrer Unterhaltung aufgebracht werden, auch dann, wenn man die Anstalt nicht gerade eine „Veranstaltung des Staats" nennen kann. Der Geistliche als Schulinspector übt daher wirklich nicht eine kirchliche, sondern eine Staatsfunction; als solcher ist er nicht primo loco ein Diener der Kirche, sondern des Staats. Der Tadel, den der Ver-

fasser in dieser Beziehung über dahin bezügliche Anordnungen in seinem Heimathlande (Bayern) und über diesen gefügige Cleriker ausspricht, ist ein völlig ungerechtfertigter. In den öffentlichen Anstalten ist die Jugend, je älter desto directer und dringender, für das gemeinsame Leben und ihre Wirksamkeit in demselben zu erziehen.

Die Leser werden aus der bisherigen Darstellung die Ansichten und Absichten des Verfassers wohl zur Genüge erkannt haben. Nach den angedeuteten Grundsätzen verlangt er die völlige Freigebung des Unterrichts von Seiten des Staats, was wir uns die Knechtschaft der Schule, alles Unterrichts, aller Erziehung und aller Cultur unter der angeblichen „Autorität der mit göttlicher Machtvollkommenheit ausgerüsteten, infallibeln Kirchengewalt" zu nennen uns erlauben. —

Es wäre allenfalls noch eine Reihe abstruser Sätze zu nennen, die der Verfasser an verschiedenen Stellen debitirt z. B.:

„Die Knaben sind unter der Leitung von Lehrerinnen gesitteter, sanfter und reinlicher. Auch sollen sie in Mädchenschulen häufig „rascher lernen und leichter in Zucht gehalten werden." Die klösterlichen Institute leisten „Ausgezeichnetes", besonders die „vortrefflichen Schulschwestern."— „Die körperliche Erziehung steht ausschließlich dem Weibe zu." Also Weiberschulen und „weg mit der Turnerei!"

„Ohne Religion keine Ethik." „Ohne sichtbare und mit Machtvollkommenheit (!) ausgerüstete Kirche ist eine Ethik ebenso undenkbar, als eine Gerechtigkeitspflege ohne Gerichtshöfe." U. s. w. Folglich hatten die Griechen keine Ethik (Sittenlehre) und Krummacher hat Recht: ihre Tugenden waren „glänzende Laster."

„Man stellt in unsern Tagen von allen Seiten die Forderung einer politischen Volkserziehung; man versteht darunter die Einführung des Volks in die Strömungen der politischen Parteien". Uebertreibung, Unwahrheit und Verleumdung der Regierungen und der Lehrer.

„Unsterbliche Lächerlichkeit der Prätension, daß die Schule auf sich selbst gestellt werden müsse." Wo sind die Männer, welche absolute Unabhängigkeit der Schule von den Eltern prätendiren? Nirgends zu finden — eine Behauptung, rein aus der Luft gegriffen.

Daß Hr. Lukas auch auf die Lehrerseminare als Anstalten, in welchen die Zöglinge gleichsam systematisch durch Dünkel toll gemacht werden, nicht gut zu sprechen ist, versteht sich von

selbst. Er theilt in dieser Beziehung ganz die bekannten Ansichten der Herren W. Menzel und Riehl. U. s. w.

Die Gewährsmänner des Verfassers sind die bekannten Herausgeber der „historischen politischen Blätter", der Erzbischof Dupanloup, der Bischof von Ketteler, die katholischen Schriftsteller Walter und Döllinger, Wolfgang Menzel, Jarcke und Hurter, der Engländer Taylor, der Franzose Staatsrath Rendu und — Lassalle. Der Refrain aller Kapitel ist und bleibt: „der Schulzwang ist ein Danaergeschenk, von Feinden der Gesellschaft erbaut, fort mit Schaden!"

Die Ignoranz, die Unverschämtheit, die Frechheit oder auch die Lügenhaftigkeit des Verfassers erreichen ihren Gipfel in dem Bilde, das er über die Resultate der Preußischen Volksschulen vorführt. Zu dessen Entwerfung benutzt er in wörtlicher Anführung den angeblichen Bericht eines (unbekannten und ungenannten) Schullehrers, der auf einer pädagogischen Reise 30 Dorfschulen der Provinz Brandenburg untersucht haben will. Derselbe berichtet, daß die Schüler der obern Klasse weder von Saul, noch von David, noch von Abel und Kain jemals etwas gehört hätten, daß kein Kind dieser Klasse gewußt habe, warum wir Weihnachten feiern, daß die Kinder der zweiten Abtheilung auf die Frage, ob ihnen etwas von Jesus Christus erzählt worden und ob sie christliche Kinder seien, einstimmig mit „Ne", daß ein Bauernbursche auf die Frage: „Nun Junge, an wen glaubst du denn eigentlich?" geantwortet habe: „An wen werde ich denn eigentlich glauben? An den König von Preußen." (Die Ironie dieser zutreffenden Antwort auf die inquisitorische Frage hat der Esel nicht bemerkt.)

Dieses Beispiel und andere sollen „beweisen, bis zu welchem Grade der Verdummung der wissenschaftlich und methodisch getriebene Volksunterricht unsrer Zeit die untern Klassen herunterdrücken könne."

Nach diesem vorurtheilsfreien, gerechten Manne giebt der Befund dieser „Thatsachen" einen richtigen Maßstab zur Beurtheilung der damaligen Beschaffenheit der Preußischen Volksschulen ab, aber trotzdem lobhudelt er das Ministerium Raumer wegen seiner Ermannung „zu den so berühmt gewordenen Regulativen von 1854"*), die, wie wir meinen, doch

*) Man glaube übrigens nicht, daß er mit dem Lehrplane derselben

wohl hinreichend dafür gesorgt haben, daß die Schulkinder Mosen und die Propheten kennen lernen, und er unterläßt es auch nicht, den Grund seiner Lobpreisung derselben anzumerken, da nach seiner Einsicht deren Tendenz darin bestand, „das tollgewordene Schulmeisterthum einigermaßen wieder zur Vernunft zurückzuführen." Freilich, meint er mit Hrn. Wolfgang Menzel, werde auch das leider nichts fruchten, „so lange die Schulmeister heißhungrig das Futter verschlingen, was ihnen die destructive Presse vorschüttet, so lange wird die Hoffart und Schwindelei und auch die revolutionäre Aufregung der Schule gegen die Kirche kein Ende nehmen." In der That „gut gebrüllt, Löwe!"

Darum „Freiheit des Unterrichts, freie Concurrenz", dann wird Alles gut und vollkommen, es ist die Panaçee des Verfassers, dessen Stand wir zwar nicht erfahren, den wir aber wohl in einem glücklicher Weise wohlbekannten Lager zu suchen haben. Er schreibt aus Bayern, wir würden dem Lande aber sehr Unrecht thun, wenn wir seine Meinungen für die des dortigen Lehrerstandes erachten wollten. Der Inhalt der unlängst von uns besprochenen, gebührender Maßen anerkannten „Denkschrift des Bayerischen Volksschullehrervereins" liefert die denselben ehrenden entgegengesetzten Beweise.

Um der Gerechtigkeit willen müssen wir des zu Anfang dieses Berichts gedachten „Fünkchens" von Wahrheit Erwähnung thun.

Recht hat der Verfasser in den Behauptungen:

1) daß den Privatunternehmungen in Betreff des Unterrichts oft zu weit gehende Beschränkungen entgegentreten (kein Monopol, auch kein Staats-Schulmonopol), was wohl zu beachten, denn die Pädagogik verdankt freien Privatlehrern die wichtigsten Fortschritte;

2) daß den sich bildenden Schulsocietäten, Gemeinden, zu wenig Rechte, zu geringer Einfluß auf die Schule eingeräumt worden;

---

einverstanden sei; denn „daß jetzt die Bauernkinder zur Sprachlehre, Geographie, Geschichte und Naturkunde, zur geometrischen Formenlehre u. dgl. sich bequemen müssen" ist ihm furchtbar, und er fordert „jeden Denkenden" auf, „ihre Verbreitung zu verhindern." Was jenseits Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus liegt, führt, meint er, die Kinder des Volks in's Verderben, darum: Anathema sit!

3) daß die Schule nicht durch büreaukratisch geordnete und arbeitende Centralbehörden geleitet werden dürfe. Napoleon I. begründete durch die schroffe Centralisation des Schulwesens den Militärdespotismus;

4) daß die Behörde die äußere und innere Organisation der Schule nicht bis in das Einzelne hinein uniformirend leiten und dirigiren dürfe (Uniformirung ist Stagnation), und in dieser Weise jede freie Bewegung des Lehrers sowie die Gestaltung der Schule nach localen Bedürfnissen hemme und unmöglich mache. Niemand wird läugnen, daß man durch die Art der Beschulung die Jugend klug und verständig, aber auch abergläubisch und dumm machen kann;

5) daß die lax gewordene Schulerziehung durch strenge Zucht wieder herzustellen sei. Sehr richtig!

Ueber diese Gegenstände, resp. Anträge und Wünsche, haben wir so oft gesprochen, daß wir uns an diesem Orte des näheren Eingehens auf sie enthalten können. Ohnedies ist der Mehrzahl dieser Mängel auch bereits in mehreren Staaten (Baden, Gotha) Abhülfe geschafft worden und steht Solches in andern Ländern in Aussicht.

Die namhaft gemachten Desiderien muß man in des Hrn. Lukas Schrift aber so zusammen suchen, oder vielmehr seine maßlosen Forderungen, wenn sie Beachtung verdienen sollen, auf sie reduciren, so daß sie eigentlich gegen den Gesammtinhalt fast verschwinden.

Hr. Lukas erblickt in den Vorgängen der Neuzeit einen festen, consequenten, bewußten Plan der Anhänger des Liberalismus und Radicalismus, wesentlich in drei Stadien, theilweise bereits vollzogen. Das erste ist die Lösung der Schule von der Familie, das zweite die Ueberantwortung derselben an die Omnipotenz des Staats, das dritte die Beherrschung der Staatsgewalt durch die liberale, democratische Partei, woran, da die beiden ersten Stadien bereits zurückgelegt sind, die Gegenwart arbeitet. Zurück, zurück ist sein Feldgeschrei, zurück zur Vernichtung des verderblichen Ursprungs, zurück zur Unterordnung der Schule unter die Familie und dieser unter die eine, allgemeine, katholische Kirche, der die Erziehung des Menschengeschlechts durch göttliche Uebertragung anvertraut ist! Vivant Encyclica und Syllabus! Was Sr. Heiligkeit der Papst in großen Zügen summarisch über die Schule und die damit verwandten Gegenstände der Welt verkündigt hat, ist in Hrn. Lukas Schrift explicirt und detaillirt. Dieselbe ist

ein Commentar zu jenen. Drum wer die Principien, die Grundsätze, die Tendenzen der Encyclica sammt Syllabus, wie der Bischof von Mainz, willkommen geheißen hat, dem sei der Commentar des Hrn. Lukas bestens empfohlen.

Zu ähnlichen Bestrebungen sprach einst J. H. Voß das Wort: „Dumm machen lassen wir uns nicht; wir wissen, daß wir's werden sollen." —

Es ist sehr merkwürdig, daß die Entdeckung jener geheimen Verschwörung erst jetzt gemacht wird und ihre Enthüllung so spät erfolgt. Denn diese Verschwörung muß, da die Schulen schon seit einem oder zwei Jahrhunderten „Veranstaltungen des Staats" sind, sehr alt sein. Es braucht daher wohl, um im Ernste zu reden, dem beschränktesten Leser der Schrift des Hrn. Lukas nicht gesagt zu werden, daß diese Entdeckung nur in dem Kopfe desselben ihre Existenz hat; mit dieser Verschwörung verhält es sich gerade wie mit verschiedenen Funden, die er, wie oben angegeben, gemacht haben will, er hat dieselben nicht gefunden, sondern erfunden; die vermeintliche Enthüllung vermag daher nichts Andres zu erwecken als Mitleid oder Gelächter. Der geneigte Leser hat zwischen beiden die Wahl. —

Es ist möglich, daß der Verfasser, wenn er sich darauf einlassen mag, geneigt ist, gegen die vorstehende Auffassung seiner Ideen Einspruch zu erheben und sie für falsch zu erklären.

Sein Buch ist nämlich der Art geschrieben, daß er an den verschiedensten Stellen dieselbe Idee bespricht, sich nirgends ganz über sie ausspricht, in sehr verschiedene Darstellungen über sie eingeht und dadurch in unklaren Köpfen Verwirrung der Vorstellungen erzeugt. In dieser Beziehung gleicht seine Schrift denen des bekannten Görres, welcher vom Republicanismus in das Lager des Ultramontanismus überging und aus dem letzteren nicht ohne Scharfsinn und Geist, aber auch nicht ohne Sophisterei und Jesuitismus hirnverwirrende Bücher schrieb. Mit ihnen ist die Schrift des Hrn. Lukas sowohl in der Darstellungsweise wie in der Wirkung, namentlich auf unklare Köpfe, zu vergleichen. Ein solcher, oder er selbst könnte obige Auffassung seines Systems (?) für falsch erklären und seine Ansicht darstellen, wie folgt:

Der Humanismus (die Humanität hat in dem Christenthum des Hrn. Lukas keine Stelle) erzeugte die Meinung der Berechtigung des Menschen zu selbstständiger Prüfung,

den Subjectivismus oder Individualismus; der Subjectivismus erzeugte die Feindschaft gegen die Unfehlbarkeit der Kirche, die Reformation; die Reformation, welche nach dieser Mauerbrecherarbeit die Schule in's Dasein rief, überlieferte die oberste kirchliche Gewalt an den weltlichen Absolutismus; der Absolutismus schuf, um zur Omnipotenz zu gelangen und die Geister nach seinem Willen zu lenken, für sich das Schulmonopol und für die Kinder der Nation den Schulzwang. Dieser Verlauf zog sich in das 18. Jahrhundert hinein, erlebte aber in demselben einen Halt.

Das 18. Jahrhundert erzeugte nämlich die ungläubige Philosophie, die Aufklärung und den Rationalismus und diese in ihrer Verbindung die Democratie, die Demagogie und die Revolution — die Weltperiode, in welcher die sogen. Culturstaaten Europa's jetzt zu leben verurtheilt sind.

So kann man das System (?) des Verfassers auffassen. Wie aber der Schulzwang, den er einmal als Lieblingskind des weltlichen Absolutismus und Despotismus, das andre Mal als Werkzeug des Socialismus und Radicalismus zur Bekämpfung des Absolutismus darstellt, wie, sage ich, der Schulzwang in den einen und zugleich in den andern Gedankengang hineinpaßt, das für logische Consequenz zu erklären muß ich meinen Lesern überlassen. Ich kann darin nur innern Widerspruch und diejenige Unklarheit entdecken, welche, durch knappe, gedrängte, kühne Behauptungen unterstützt, in unklaren Köpfen diejenige Verwirrung anrichtet, vor welcher in einer Zeit wie die unsrige, in der die Kühnheit oder auch Frechheit in Behauptungen Alles übertrifft, was bis dahin in diesen verderblichen Untugenden geleistet worden ist, auf das Allerernstlichste gewarnt werden muß. Pestalozzi nannte den Emil des Rousseau ein Traumbuch; denselben Titel kann man auch der Schrift des Hrn. Lukas verleihen. Und in dieser Beziehung kann man es in seiner Wirkung auf unklare, fanatische Köpfe, gleich der Encyclica und dem Syllabus, ein verwirrendes, ein gefährliches Buch nennen — eine Ansicht, welche den Umfang der ihm hier gewidmeten Darstellung zu erklären geeignet ist.

Dasselbe wird, wie 1824 die Schrift des Hrn. Pustkuchen-Glanzow (über die „pädagogischen Ultra's“) und 1855 die des Hrn. Rendu (de l'instruction pop. de l'Allemagne du Nord), ein paar Wochen auf den Tischen der

Reactionspartei und der Ultramontanen zu sehen sein und einiges Aufsehen erregen, dann aber auf Nimmerwiedersehen verschwinden und gänzlich der Vergessenheit anheimfallen, ein Schicksal, das unwiderruflich allen Ansichten und Bestrebungen beschieden ist, welche dem Entwicklungsgange der Geschichte und der Logik der Thatsachen widersprechen. —

II.

Ueber die vorliegende Frage ist, wie oben kurz angegeben worden, in der vorjährigen Septemberversammlung des allgemeinen katholischen Vereins in Trier verhandelt worden. Es geschah dieses in Folge und Anschluß an die über diese Frage stattgehabten Debatten auf den sogen. „internationalen" Congressen, 1862 in Brüssel und 1863 in Gent, welche in den Berichten der Association internationale pour le progrès des sciences sociales mitgetheilt worden sind; auch mag die Schrift des Hrn. Lukas dazu mitgewirkt haben.

Auf dem ersteren Congreß wurde zwei Tage lang debattirt über die Fragen: „Verträgt sich der obligatorische Unterricht mit der Lehrfreiheit? Und wenn, welches sind die Mittel der Anwendung desselben?"

Auf dem zweiten wurden die beiden Fragen in allgemeinerer Fassung zu der gesteigert: „Soll der Staat in den Unterricht eingreifen?"

Die Verhandlungen darüber wurden die Veranlassung, daß sie von den Generalräthen in verschiedenen französischen Departements aufgenommen, demnächst von dem General Morin in das kaiserliche Institut in Paris gebracht, später im Namen des Kaisers dem gesetzgebenden Körper vorgelegt, endlich auf deutschem Boden zu Anträgen formulirt wurden.

Die Behandlung des Gegenstandes ist daher in Belgien, Frankreich und nun auch in Deutschland in vollem Gange, und es ist nicht zu bezweifeln, daß er, namentlich was Belgien und Frankreich betrifft, so lange auf dem Tapet bleiben wird, bis er endgültig, d. h. gesetzlich, erledigt ist. Er betrifft eine Culturangelegenheit von größter Wichtigkeit, die zwar bei uns längst zur Entscheidung gebracht und vor keiner wirklichen Gefahr bedroht, daher auch für Deutschland nicht von praktischem Interesse zu sein scheint; aber ein näheres, gedrängtes Eingehen in die Verhandlungen auf jenen Congressen, namentlich dem in Brüssel, bietet die Gelegenheit, Kenntniß zu nehmen von dem Standpunkte und den Ansichten

der Wortführer über Unterricht, Erziehung, politische und sociale Theorien und Grundsätze in den genannten Ländern und jetzt auch unter den deutschen Katholiken, so daß ich es für der Mühe werth erachte, meine Leser noch kurz mit dem Gegenstande zu unterhalten.

Unter „Lehrfreiheit“ kann verstanden werden und wird verstanden die Berechtigung jedes Individuums zum Lehren — die Freiheit, zu lehren, was Einer für wahr hält — das Recht eines Einzelnen oder einer Corporation, Veranstaltungen zum Unterricht zu treffen, Schulen zu errichten, den Lehrplan derselben festzustellen u. s. w. — die Befugniß der Eltern, ihre Kinder selbst zu unterrichten oder unterrichten zu lassen, oder auch nicht.

Auf dem Brüsseler Congreß wurde der unbestimmte Begriff in dem Sinne der beiden letzten Bestimmungen genommen, enthielt daher die Verneinung der Befugniß des Staats (des „Staatsmonopols“, wie sie es nennen), Schulen zu errichten und über ihre Einrichtung zu verfügen, und die Verwerfung des Rechts, die Eltern nöthigen Falls zu zwingen, für den elementaren Unterricht ihre Kinder im Lesen, Schreiben und etwas Rechnen zu sorgen und sie im Weigerungsfalle mit den gesetzlichen Strafen zu belegen. Sie nennen Letzteres, wo es stattfindet, den obligatorischen Unterricht oder den Schulzwang, die betr. Schule die Zwangsschule, welche die Gegner nach dem Princip der Lehrfreiheit verwerfen. Unter „Schulzwang“ wird selbstverständlich nicht verstanden, daß jedes Kind in die Schule gehe, sondern daß es unterrichtet werde, was auch privatim geschehen kann, wenn es überhaupt nur geschieht; der sogen. Schulzwang ist also nichts mehr als die Forderung, event. die Nöthigung der Eltern, ihre Kinder zu unterrichten oder unterrichten zu lassen. Nicht die Schule, sondern der Unterricht ist zwangspflichtig. Von einem Zwange der Kinder kann nicht die Rede sein, dieselben haben keinen selbstständigen Willen, sind nur zum Gehorsam gegen den Willen der Eltern verpflichtet, diese werden nöthigen Falls gezwungen.

Auf dem Brüsseler Congreß nahmen an den Debatten über die oben angeführten Fragen 16 Redner Theil, worunter 15 theils französische, theils belgische, sämmtlich Katholiken mit einer Ausnahme, eines protestantischen Pfarrers aus Paris, und ein reformirter Holländer, ein Lehrer aus Rotterdam, der sich zum „Metier“ des Schulhaltens bekannte. Wer

aus dem Umstande, daß die Elementarschulen ursprünglich von den protestantischen Kirchen errichtet wurden, damit die Kinder die Bibel lesen könnten, worauf die Katholiken bekanntlich keinen Werth legen, oft es verbieten, den Schluß ziehen wollte, daß sämmtliche Katholiken gegen, nur die beiden Protestanten für den Schulzwang debattirt hätten, würde irren, unter den Vertheidigern desselben befanden sich nicht bloß die beiden Protestanten, sondern auch Katholiken.

In den romanischen Ländern hat man bisher eben so wenig wie in England etwas von obligatorischem Unterricht gewußt, sondern nur in den Ländern protestantischen Glaubens, oder wo derselbe wenigstens in der Gesetzgebung überwiegend war — so bei uns. Daß sich jetzt unsre katholischen Mitbürger, wenigstens ein Verein derselben, gegen den Schulzwang erklären, ist neu. Jene Thatsachen, daß Franzosen und Belgier, welche unter verschiedenen Staatsverfassungen (Imperialismus und Constitution) leben, sich theils für, theils gegen die Bejahung und Einführung des obligatorischen Unterrichts ausgesprochen haben, beweiset, daß ihre äußere politische Stellung dabei nicht allein maßgebend gewesen ist; größeren Einfluß wird ihre persönliche politische Richtung und ihre Stellung zur Clerisei und zum Ultramontanismus gehabt haben, wie es in Trier deutlich an den Tag trat.

Nunmehr ist es an der Zeit, die Ansichten der beiden einander bekämpfenden Parteien namhaft zu machen. Es scheint dabei nicht nöthig, die Namen der Redner überall anzuführen, auch genügt es, ihre Gedanken summarisch, in der Regel ohne ihre Motivirung, mitzutheilen.

Verzeichnen wir zuerst die Ansichten der Gegner des Schulzwanges:

1. Will der Staat die Kinder in die Schule zwingen und dadurch vom Broterwerb abhalten, so müßte er den betr. Eltern Entschädigung zahlen. Auch macht die Schwierigkeit der französischen Orthographie (es gäbe 37 verschiedene Töne, die sämmtlich mit „en" bezeichnet würden) einen sehr (allzu) langen Schulbesuch zur Nothwendigkeit.

2. Der Schulzwang gewährt dem Despotismus der centralisirenden Staatsgewalt das sicherste Mittel zur Niederhaltung der Freiheit; ohne Selbstständigkeit der Gemeinden ist er der Freiheit gefährlich. Erst muß die Frage der Freiheit gelös't werden. Das Licht der Aufklärung führt nicht zur Freiheit, sondern die Freiheit zur Aufklärung; ohne die Frei-

heit zermalmt die Centralisation die Individualität. Ueberdieß müßte der Schulunterricht von den Vermögenden bezahlt werden („man schätzt die Waare nach dem Preise“), die Unvermögenden müßten frei sein, Jeder nach seinem Vermögen zur Erhaltung der Schule beitragen. Die zahlenden Schüler dürften mit den nicht-zahlenden nicht zusammensitzen wegen der Ungleichheit ihrer Fortschritte; wie sollte das zu machen sein?

3. Die Strafen, welche der Schulzwang nothwendig veranlaßt, entehren die Eltern, vernichten die Freiheit der Familie. Köstlicher als die Gaben der Geistesbildung sind die Bildung des Herzens und des Gewissens. Man kann bei jener nicht stehen bleiben, muß zu dieser fortschreiten, d. h. der Freiheit des Gewissens Zwang anthun. Die Schule müßte den Religionsunterricht übernehmen, also müßten z. B. katholische Lehrer katholische Kinder unterweisen und erziehen.

4. Es bedarf nur der guten Schulen, um in Kraft der Freiheit den Unterricht allgemein zu machen; so kann man ohne Zwang und ohne Einmischung des Staats zum Ziele gelangen.

5. Das Lesen und Schreiben thut es nicht; es giebt Arbeiter, die weder das Eine noch das Andere können und doch Tausende, die Beides können, übertreffen. Das sind keine Ausnahmen.

6. Der Zwangsunterricht verletzt die persönliche Freiheit, die väterliche Autorität, die Freiheit des Gewissens, letztere, indem es zum Recht des Vaters gehört, sein Kind zum Glauben oder zum Atheismus zu erziehen. Den Religionsunterricht kann man von der Schule nicht trennen. Der Staat darf nicht der Gesetzgeber der Moral und der Religion werden; er wird aber, wenn der Schulzwang in Staatsschulen existirt, eine Religion vorschreiben, die der Vater vielleicht nicht bekennt, der doch über die Erziehung zu verfügen hat.

7. Das Unterrichten ist kein Handwerk, sondern eine schwere Kunst, welche Lehrer verlangt, die wir nicht haben. Frankreich fehlt nicht das Wissen, sondern das Herz; die Freiheit beginnt nicht, wo die Unwissenheit aufhört, sondern wo die moralische Kraft begonnen hat.

8. Deutschland ist ein großes Land, ein Herd der Intelligenz, aber der Schulzwang leistet ihm sehr schlechte Dienste. Ich habe, sagte ein Redner, 1854 in Begleitung des Herrn

Rendu in Magdeburg die haarsträubende Entdeckung gemacht, daß es mit seinem obligatorischen Unterricht bereits bei dem „obligatorischen Pantheismus und Atheismus" angekommen ist.

9. Aus dem vollen Leben des elterlichen Hauses kommt das harmlose Kind in die Schulstube, auf eine schwarze Bank vor einer schwarzen Tafel, sitzt da über ein schwarzes Pult gebückt, sich blind sehend über den schwarzen Buchstaben seines Lesebuches. Nach vielen Jahren der Trauer mag es von Glück sagen, wenn sein Verstand heller als seine Augen geworden ist, der kleine unglückliche Tantalus! Das Modell einer solchen Zwangsschule ist nicht die Familie, sondern das Kloster und das Zuchthaus, in der es ganz verdummen würde, wenn es sich nicht in den Freistunden für die Tortur schadlos hielte.

10. Und was ist aus seiner Wißbegierde geworden? Der Schulzwang hat sein frisches Leben getödtet, die mechanische Methode es zu einem abstrakten Wesen gemacht, zugleich durch die nothwendig gewordenen künstlichen Reize, Belehrungen u. s. w., den Ehrgeiz, die Eifersucht und den Neid in sein Herz gepflanzt. Die Schüler arbeiten wie die Neger unter der Zuchtruthe ihres Aufsehers.

11. Haben die Schüler lesen gelernt, so hat der despotische Staat darin ein Mittel, durch schlechte Bücher, die er zu vertreiben sucht, den Keim der Freiheit auszurotten. Und den Lehrern werden durch die Staatsbelehrung überspannte Vorstellungen, volksfeindliche Grundsätze, Verachtung der religiösen Ideen u. s. w. beigebracht. Dazu kommt, daß das zarte Kindesalter den Gehirnkrankheiten ausgesetzt ist. Kurz: die Schule ist nicht bloß sein Kerker, sondern auch sein Grab.

12. Das Lesenlernen übt nur das Gedächtniß, nicht den Verstand und die Urtheilskraft, wirkt daher überhaupt schädlich. —

In dieser Weise redeten die Gegner des obligatorischen Unterrichts, in Vertheidigung ihres Begriffs von Lehrfreiheit. —

Hören wir nun die Ansichten der Vertheidiger des Schulzwanges.

1) Der Staat ist der berechtigte Vormund der Kinder, wenn Eltern ihre Schuldigkeit nicht thun. —

2) Der Schulzwang verträgt sich nicht nur mit der Lehrfreiheit (im Sinne der oben angegebenen dritten Erklärung des Begriffs), sondern er setzt dieselbe voraus. Wenn Jeder-

mann zu lernen verpflichtet ist, so muß auch Jedermann das Recht haben, zu lehren.

3) Die Gewissensfreiheit kommt dabei nicht in Frage. Das ABC ist nicht Sache des Gewissens und hat mit Moral, Religion und Politik nichts zu schaffen. Von einem Zwange der eigentlichen Erziehung ist nicht die Rede.

4) Das Recht der Freiheit der väterlichen Gewalt wird durch den Schulzwang zum Besten der Kinder beschränkt; sie in der Unwissenheit erhalten, heißt, sie zur ewigen Unmündigkeit verdammen, ihnen das Hauptorgan der Freiheit vorenthalten. Man macht Gesetze zur Erhaltung der Leibeskraft der Kinder (in den Fabriken); Unwissenheit ist schlimmer als Leibesschwäche.

5) Der Unterricht muß eine Bürgerpflicht werden, wie die Steuer, das Schwurgericht, der Kriegsdienst; er ist eine Frage des Friedens und der Gerechtigkeit. —

6) Der Elementarunterricht hat nicht bloß die Aufgabe, mechanisch lesen und schreiben und etwas rechnen zu lehren, sondern die: durch zweckmäßige Methode den Geist zu bilden und den Willen zu kräftigen, ohne welche man lesen lernen und doch dabei roh bleiben kann. Das Kind hat Wissens- und Bildungstrieb, den zu erwecken und zu nähren die Aufgabe der Schule ist. (Die Leser werden wohl merken, welcher der 16 Redner diese Aeußerungen that. Belgier und Franzosen wissen nichts von „geistbildender" Methode.)

7) Die Mutterfrage der Bildung ist der unentgeltliche obligatorische Unterricht. 25 Jahre desselben würden die Gestalt Frankreichs umbilden. Fangen wir mit dem Vorsatze, Bürger zu machen, damit an, Menschen zu machen. Wer das Licht des Unterrichts nicht in sich hat, ist nicht Mensch, man kann ihn zur Weide oder zur Schlachtbank führen. Was in der Menschennatur der Knechtschaft widersteht, ist nicht die Materie, sondern die Intelligenz. Die Freiheit beginnt, wo die Unwissenheit aufhört.

8) Die Gegenstände des Elementarunterrichts sind allgemeingültig, bei allen Völkern anerkannt; Moral und Religion sind Heiligthümer des Gewissens, zu welchen allein der Vater Zutritt hat.

9) Viele Länder, die man civilisirt nennen kann, stecken noch in der Unwissenheit; hier kann nur die Schule helfen. Lesen, Schreiben und Rechnen bieten den Schlüssel alles Denkens und die allgemeinen Mittel zur Weiterbildung.

10) Auf den guten Willen der Bevölkerung ist kein Verlaß ohne Gesetz, und eben so wenig auf diejenigen, die unter Betheuerungen ihrer Liebe und Verehrung für den Unterricht nichts angelegentlicher zu thun haben, als zu beweisen, daß man brav und glücklich sein kann, ohne lesen und schreiben zu können. Wer zweifelt daran?

11) Der Krieg gegen die Unwissenheit vermehrt das Kapital der Gesellschaft. Der Lehrer selbst wird dadurch klüger und besser, daß er sein Wissen mittheilt. Die Unwissenheit ist die Quelle aller Uebel, und sie selbst von allen das übelste.

12) Der Bürger soll zur Wahl schreiten, die Presse klärt ihn darüber auf, aber er kann nicht lesen. Die Gesetze werden durch den Moniteur bekannt gemacht und zehn Tage nachher soll er sie anwenden; aber er kennt sie nicht, weil er den Text nicht lesen konnte. Im Lande des allgemeinen Stimmrechts, wo von Jedem Gesetzeskunde verlangt wird, muß Jeder lesen und schreiben können.

13) Die religiöse Frage, das Verlangen des confessionellen Unterrichts, ist, sagt man, ein Hinderniß des obligatorischen Unterrichts. Aber man ist in Holland von der Wichtigkeit desselben so überzeugt, daß man den confessionell-dogmatischen Unterricht der Schule genommen und der freien Uebereinkunft der Eltern mit den Geistlichen vorbehalten hat. Auch da hat es sich gezeigt, daß die Fabrikarbeiter ihre Kinder ohne Zwang nicht in die Schulen schicken, mögen diese noch so gut sein.

Mit diesen Argumenten debattirten die Freunde des obligatorischen Unterrichts.

Damit wollen wir den Auszug schließen.

Der Hauptredner für war Jules Simon aus Paris, Mitglied des gesetzgebenden Körpers und Parteigenosse der democratischen Opposition, ein Umstand, der seinem Votum ein erhöhtes Gewicht beilegt. Wer der geistbildenden, entwickelnden Methode das Wort geredet hat, werden, wie bereits angedeutet, die Lehrer errathen haben: der Holländer aus Rotterdam, wohin die deutsche Weise gedrungen ist. In den Reden der Uebrigen kam davon nicht die Spur vor.

Daß die Vertheidiger des obligatorischen Unterrichts gegen die theilweisen Ungeheuerlichkeiten der Gegner den Platz auf dem Plane behaupteten, kann der unbefangene Leser des Berichts unmöglich verkennen; es sind sehr gemäßigte Männer, weit davon entfernt, dem Staate das Schulmonopol zuzu-

sprechen. Die Privatthätigkeit soll fortbestehen; die Gemeinden in Anspruch genommen werden, ihnen aber, wenn sie allein die Kosten für eine Schule nicht aufbringen können, der Kreis und über ihm das Departement zu Hülfe kommen. Die besonnenen Männer verlangen nur, daß alle Eltern gesetzlich verpflichtet werden, für das Erlernen des Lesens und Schreibens und „etwas Rechnen" ihrer Kinder, wie sie sich ausdrücken, zu sorgen. Das ist Alles. Außerdem erhellet aus dem Umstande, daß sie, trotz ihrer Liebe zu gesetzlichen Bestimmungen über die Schule, der Selbstständigkeit der Gemeinden, die wir Autonomie derselben, die Engländer Selbstgovernment nennen, kurz der Decentralisation das Wort reden, eine Zugeneigtheit zu freier Entwickelung, die bekanntlich nirgends mehr beschränkt ist als in Frankreich.

Eine Abstimmung fand nach dem Schluß der Debatten im Congreß nicht statt, dieses ist nicht Sitte. Die Unterrichtsfrage ist einmal aufgeworfen, unentschieden noch in Frankreich, Belgien und anderwärts, aber sie wird aus den Reihen der Discussionen nicht wieder verschwinden, bis sie gelöſ't ist.

Diese Unentschiedenheit, dieser Gegensatz gegen Deutschland und was seit Jahrhunderten in ihm gesetzliche Geltung genießt, hat für uns eine sehr belebende Seite, man freut sich einmal der Heimath. Unser Volk steht auf einer Sprosse der Cultur-Leiter, auf deren erste Stufe das französische Volk zu stellen, bis heute von der Mehrzahl für überflüssig, für unnütz, für gefährlich und verderblich erachtet wird.

Auch unter uns gab es Leute, welche die unteren Stände von dem Lesen- und Schreibenlernen abhalten wollten, weil diese unnützen Künste die Männer zum Queruliren, die Mädchen zu Liebesbriefen verführen möchten — die Zeit dieser wohlmeinenden Besorgniß ist um. Heutigen Tages wird jedes „Mädchen für Alles" für roh gehalten, das „nicht einmal" lesen und schreiben kann. Und ich denke: wir erreichen noch ein Bischen mehr. —

So sehr die obigen Reden einander widersprachen, sich nicht selten in Uebertreibungen überboten, so ist doch trotz alledem Manches aus ihnen zu lernen, wenigstens zu billigen.

Richtig ist es: es giebt noch andre Momente der Bildung als den Schulunterricht, besonders den im bloßen Lesen und Schreiben, es hat gegeben und giebt treffliche Männer,

die nicht lesen und nicht schreiben konnten. Der Baumeister der bewunderten Dresdner Elbbrücke war ein solcher.

Richtig ist: durch die Art der Unterweisung und durch den Inhalt des Unterrichts (z. B. Gedächtnißwust, Glaubensbekenntnisse, Formelkram, servile Gesinnung u. s. w.) können die Kinder dumm, stumpf und kopfhängerisch gemacht werden. Englische Juristen haben behauptet, daß dieses in den preußischen Schulen als Erziehungsanstalten zum „Servilismus" der Fall sei. Einige Franzosen haben dagegen in ihnen die Wahrzeichen der Erziehung zur „Gottlosigkeit" gefunden. Dieses zweite Urtheil ist keiner Beurtheilung werth; um aber die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des ersten gründlich zu beurtheilen, dazu gehört ein Standpunkt, der den Blick über (trans) die heimathlichen Grenzen und über die Gegenwart hinaus erhebt.

Richtig ist: es kommt nicht darauf an, daß Schulen da sind, sondern darauf, daß sie gut sind, was der Fall sein wird, wenn die Lehrer gut sind und sich in der Lage befinden, treu und frei zu wirken u. s. w.

Merkwürdig ist besonders das Eine, daß es, so freimüthig die Reden sich auch zu äußern scheinen, sowohl bei den Einen wie bei den Andern an Hintergedanken nicht fehlte.

Die Gegner des Schulzwangs und die Vertheidiger der unbedingten Unterrichtsfreiheit wissen sehr wohl und wollen es daher auch wohl, daß unter letzterer Bedingung die Schule den frommen Brüderschaften, den frères ignoratins, der Clerisei, den Jesuiten und Ultramontanen in die Hände fällt; aber sie sprechen dieses nicht aus.

Und eben darum führen die Vertheidiger des Schulzwangs einen Hauptgrund für ihre Ansicht nicht mit in's Feld, nämlich den: damit der Priester nicht über den Unterricht herrsche, damit er aus dieser nach ihrer wohlbegründeten Meinung der Civilisation gefährlichen Position verdrängt werde.

Das clericale Blatt le monde hat die Entdeckung gemacht, daß die Volksschule mit ihrem banalen Leseunterricht, wie sie sagt, eine protestantische Erfindung sei. Die Protestanten, sagt es, seien eifrige Leser und müßten es sein, weil sie für Glauben und Ueberlieferung keinen festen Grund hätten, sondern genöthigt seien, die Wahrheit in der Bibel selbst zu suchen, um darin zu finden, was ihnen gefiele. Die katholischen Kinder aber wären dieser Unglücksstufe enthoben,

mit zwölf Jahren kenneten sie alle seligmachenden Wahrheiten, während die protestantischen nur zweifeln gelernt hätten.

Richtig ist nur: der Katholicismus verträgt sich mit Unbildung, Rohheit und Nichtdenken seiner Bekenner, ja er gedeiht unter solchen Umständen vielleicht am Besten — der Protestantismus nicht. Derselbe gestattet nicht nur Untersuchen, Prüfen und freies Denken, Selbstständigkeit und Individualität, sondern verlangt sie.

Was aber von dem in Magdeburg vor einem Jahrzehend von einem Redner und Hrn. Rendu in den Schulen beobachteten Atheismus behauptet worden, haben wir in diesen Blättern seiner Zeit untersucht.

Der deutsche Lehrer wird aus diesem Berichte die auch aus andern Momenten in die Augen springende Wahrheit entnehmen: Frankreich und Belgien haben noch keine Volksschule; von unserm Unterricht, von unsrer Methode, von unserm Streben, den Unterricht zu einem wesentlichen Bildungsmittel für Geist, Gemüth und Willen zu machen, haben die ersten Männer jener Länder kaum eine Ahnung.

Nachträgliche Bemerkungen.

1) Das Geschrei über das Staatsschul-Monopol, das im Sept. 1865 in Trier laut ertönte, ist ein sehr wüstes, obendrein ganz unwahres Geschrei. Wer ein Monopol besitzt, schließt die Thätigkeit jedes Andern in der betreffenden Angelegenheit aus. Thut das der Staat in Betreff der Schulen? Läßt er keine Privatschulen zu? Uebt er, was den Religionsunterricht in den Schulen betrifft, Zwang aus? Verbietet er etwa, da unser Staat ein paritätischer ist, die Confessionsschulen, oder, wenn eine bürgerliche Gemeinde darauf dringt, die Communalschule oder Simultanschule? Daß er über alle Schulen die Oberaufsicht führt, ist sein Recht, und daß er von jedem Kinde elementarische Bildung verlangt, ist seine Pflicht. Wo steckt denn nun der mit jedem Monopol verbundene ausschließende Zwang? Die Willkür der ultramontanen Geistlichkeit und deren Herrschaft in den Schulen schließt er aus — und, denke ich, mit vollstem Recht und aus sehr triftigen Gründen. —

2) Der Gesammtauffassung des Hrn. Lukas liegt ein falscher, übertriebener Begriff von Selbstbestimmung und Freiheit zu Grund. Der richtige Begriff beider hat an den Rechten Anderer, der Individuen und der Gesammtheit der

Staatsangehörigen seine Grenze. Niemand hat das Recht, etwas zu thun, was Anderen schadet. Sowohl die Kinder wie die Gesellschaft haben das Recht zu verlangen, daß die künftigen Staatsangehörigen mit den zur Lebensführung erforderlichen Eigenschaften ausgerüstet werden. Dafür das in einer Zeit für unumgänglich nöthig Erachtete zu thun, ist die Pflicht der Eltern, und der Staat, welchen die Nachtheile der Versäumung dieser Pflicht treffen, hat das Recht, die Erfüllung dieser Pflicht, wo es Noth thut, zu erzwingen. Dagegen den Begriff der persönlichen Freiheit geltend zu machen, heißt: diesen Begriff verfälschen und auf ein Gebiet auszudehnen, auf dem er für die Individuen und die Gesammtheit verderblich wird. —

3) Es fehlt überhaupt in den Kreisen des Volks, selbst in Culturvölkern, an der Erkenntniß des Werths der Bildung; daher kommt es, daß das Volk mehr aus Gewohnheit und Gehorsam gegen obrigkeitliche Befehle als aus Einsicht (was die Schule ist, sein soll und, wenn sie gut organisirt ist und geschickt bedient wird, wirklich leistet) die Kinder in die Schulen schickt. Es würde des Zwanges bei keinem Menschen bedürfen, wenn diese Einsicht vorhanden wäre. Darum, wie aus andern Gründen, ist es ein verdienstliches Werk, dem Volke die Wichtigkeit der Bildung klar zu machen und die öffentliche Meinung für sie zu gewinnen. „Es gedeiht," sagt der so oft von mir citirte Bucle, „nur das, was das Volk wünscht" — „kein Fortschritt ist ein reeller, der nicht aus freiem Antrieb erfolgt." Darum verlangt Roßmäßler, daß die Schule „öffentlich zur Debatte gestellt werden möge," wie es zur Aufklärung über die wichtige Angelegenheit, in Folge des Schulstreits in Baden, der Fall gewesen ist. Von dem Ultramontanismus, der ihn anregte, kann man in vorliegendem Falle in Wahrheit sagen, er sei der Feind, „der stets das Böse will, aber — stets das Gute schafft." —

4) Es klingt sehr schön, wenn die Freiheit dem Schulzwange entgegengesetzt wird, wenn nur bei jener Freiheit der Unterricht nicht zu kurz käme. So sagt der Schwede Torén in seiner in's Deutsche übersetzten Schrift: „Der evangelische Religionsunterricht in Deutschland, England u. s. w., herausgegeben von Thilo, Gotha 65, S. 116: „Dem Schulzwang gegenüber, der zwar von dem Gesichtspunkte, daß er nichts Anderes will, als eben das Kind gegen den Eigennutz und Unverstand der Eltern schützen, vertheidigt werden kann, muß

man sagen, daß es um so erquicklicher ist zu sehen, daß sich das Schulwesen (in England) von Innen und in Freiheit entwickelt, daß sich Alles auf dem Wege der freien Ueberzeugung und besonders der christlichen Liebe wie von selbst macht." Und der Erfolg dieses „überlegenen, fruchtbaren und siegreichen Zwanges der Liebe Christi?" Darauf giebt die Statistik eine Antwort, welche es zum Verbrechen machen würde, auch nur den Gedanken an Aufhebung des Schulzwanges zu hegen. Man frage die Prediger und Lehrer auf dem Lande, was durch die Ausführung dieses Gedankens bei uns in Aussicht stände!

5) Den allgemeinen Schulzwang in England einzuführen ist für jetzt unmöglich. Der Engländer hält nicht viel von der Einmischung der Regierungsgewalt in Privatverhältnisse, er meint, dieselben gediehen am besten, wenn die Sorge für sie den freien Individuen überlassen würde, nichts geht ihm über das Recht der freien Selbstbestimmung. Eine allgemeine Entrüstung würde das Land ergreifen, wollte ein Beschluß des Parlaments den Volksschulunterricht für obligatorisch erklären. Dem widerspricht die öffentliche Meinung, die nirgends stärker ist als in England. Außerdem fände die Ausführung dieses Gesetzes an der Sitte, die Kinder des Arbeiterstandes in frühem Alter in die Fabriken zu schicken, wohl unüberwindliche Schwierigkeiten. Man hat es wohl versucht, für die Fabrikkinder den Halbtagunterricht zu erzwingen; aber es ist nicht gegangen. Bei uns in Deutschland ist es anders. Da steht, wie eine in den letzten Jahren niedergesetzte englische Unterrichtscommission erklärte*), der Schulzwang „im Einklange mit den Ueberzeugungen und Wünschen des Volks," und deshalb sei unter solchen Umständen die Ausführung leicht." Uebereinstimmend damit sagt der Engländer Pattison in seinem Bericht über das deutsche Schulwesen: „Ich habe in keinem Theile von Deutschland gefunden, daß die öffentliche Meinung gegen die Vorschrift allgemeinen Schulbesuchs sei; ein Widerwille hätte sich, wäre er vorhanden gewesen,

*) „Industrie und Schule. Mittheilungen aus England von Alfred Tylor, deutsch bearbeitet von Dr. B. von Gugler, Stuttgart 1865," ein Buch, welches über die Schulverhältnisse in Großbritanien ausführliche Belehrung ertheilt. Es ergänzt die Schriften von Arnold, Voigt, Schacht, Wiese, Huber und Schöll (in der Encyclopädie von Schmid).

gewiß in der Zeit von 1848—49 laut gemacht. Zwang besteht nur dem Namen nach; die Schule hat in den socialen Gewohnheiten des deutschen Volks so tiefe Wurzeln geschlagen, daß, wenn das Gesetz heute abgeschafft würde, die Schulzimmer morgen sicherlich noch eben so gefüllt wären.“

Beiläufig gesagt, Pattison erklärt sich auf's Stärkste gegen den „durch die bekannten Regulative eingeführten Memorirzwang,“ der „nicht bloß viele kostbare Zeit hinwegnähme, sondern auch die Denkthätigkeit erstické.“ Er fügt bei, „daß man in Preußen bereits den Mißgriff einsehe; man habe zwar die Verordnung nicht zurückgenommen, aber ihre Vertreter fingen an zu sagen, das Regulativ sei da und dort mißverständlich ausgeführt worden — eine wohlbekannte Phrase, wenn ein Fehler der Gesetzgebung verdeckt und die Schuld auf Untergebene geschoben werden solle.“ (A. a. O. S. 154.)

6) Preis dem deutschen Schulzwange und der Verpflichtung der Schüler zu regelmäßigem Schulbesuch! Wie sieht es in dieser Beziehung in dem nordamerikanischen Freistaate, wo Unterrichtsfreiheit herrscht, aus? Das ist zu lesen in Rudolph Dulon's Schrift: „Aus Amerika über Schule, deutsche Schule, amerikanische Schule und deutsch-amerikanische Schule, Leipzig und Heidelberg 1866, Winter'sche Verlagshandlung,“ S. 309: „Die Eltern schicken ihre Kinder zur Schule, wo sie wollen, wie lange sie wollen, so oft sie wollen. Heute behalten sie sie zu Hause, weil das Wetter zu schlecht, morgen, weil es zu gut ist; heute, weil die lieben Kinder sich zum Ball vorbereiten, morgen, weil sie sich von den Anstrengungen des Balles erholen müssen; heute, weil eine Tante gestorben ist, morgen, weil eine Tante sterben könnte — das Tollste und Unglaublichste in dem Gewande der vollkommensten Berechtigung! Die arme Schule und der arme Schulmeister! Er mag so vorsichtig, so schonend zu Werke gehen, wie er will, er mag alle seine Gründe einmal, er mag sie hundertmal klar und bündig vorlegen — es hilft ihm nichts. Wehe ihm! Er ist ein anmaßender, herrschsüchtiger Mensch, ein Tyrann, ein Thor, der mit seinem Kopfe durch will, ein Narr, der Amerika nicht kennt und dem Lande monarchische Sitten aufoctroyiren möchte“ u. s. w. Wollen **wir** das Eintreten solcher Zustände mit der „Unterrichtsfreiheit“ riskiren? —

7) Man hat sich in unsern Zeiten allgemach an Absonderlichkeiten, Wunderlichkeiten, Ungeheuerlichkeiten gewöhnt, fast das Staunen verlernt; aber dennoch fühlt man sich hier und

da noch angeregt. Wie muß z. B. dem, der die Hierarchie, den Ultramontanismus und mit ihm den furchtbaren, ja den furchtbarsten, nämlich den geistigen Bann, den er auf die ihm Untergebenen ausübt, kennt, zu Muthe werden, wenn er diese Partei von Freiheit reden, Freiheit fordern hört! Haben diese Worte total ihre Bedeutung verloren, ist die Welt toll geworden? Ein Römling und — Freiheit, wie passen die zusammen? Just so wie Wasser und Feuer, Hölle und Himmel, Tod und Leben.

8) Die Sache ist die: das Gesetz zwingt die nachlässigen und gewissenlosen Eltern, ihre Kinder bilden zu lassen. Bildung ist Befreiung, Volksbildung Volksbefreiung, Befreiung von der Rohheit. Befreiung von dieser Befreiung, welche die Clericalen fordern, ist demnach nichts Anderes als Bewilligung der Willkür schlechter Eltern, Befestigung in natürlicher Rohheit d. h. Knechtung des durch Bildung von der natürlichen Rohheit zu befreienden Menschen durch die Fortdauer dieser Rohheit.

Mit Nichten, sagen die Clericalen, „wir wollen für die Beseitigung derselben sorgen.“ Nun weiß aber alle Welt, daß dieselben auf die schreckhafteste aller Art von Knechtung, auf die geistige, ausgehen. Ihnen diese Freiheit gesetzlich gestatten und garantiren, hieße nichts Geringeres, als einem Stande das Privilegium zur Knechtung der ganzen menschlichen Gesellschaft zuerkennen. Der Zwang zur Schule, wohlverstanden zu einer menschlichen Bildungsanstalt, ist eins der nothwendigsten, unentbehrlichsten Mittel gegen die auf universale Beherrschung Aller sinnende Hierarchie.

9) Ein Aufsatz über die Unterrichtsfreiheit in Belgien in der Nummer vom 1. Nov. 1865 des in Brüssel erscheinenden Journals: l'éducation moderne, journal des parents et des éducateurs stellt drei Forderungen der Unterrichtsfreiheit auf: 1) das Recht für Jeden, Schulen zu errichten und sie nach seinem Belieben einzurichten; 2) das Recht der Eltern, für ihre Kinder jede beliebige Anstalt zu wählen; 3) unparteiische Richter über die Examina.

Da wir voraussetzen, daß unsre Leser Französisch können, so wollen wir die betreffende Stelle hersetzen:

Avoir le droit d'ouvrir une école, un collége, un établissement d'instruction, quelconque sans aucune autorisation, sans contrôle de l'autorité, jouir d'une indépendance absolue en ce qui concerne la forme et le fond de

l'enseignement, la méthode et la doctrine, c'est la liberté de l'enseignement pour le professeur; c'est un des côtés de la question; ce n'est pas le seul. Il en est un autre qui n'est pas moins important, pas moins digne d'intérêt; c'est la possibilité et en même temps le droit pour l'élève de puiser l'instruction et la science aux sources qui lui paraissent les meilleures; c'est l'absence de toute coercition directe ou indirecte tendant à le conduire à telle école plutôt qu'à telle autre, c'est la certitude, que pour apprécier sa capacité et son savoir, il trouvera, au jour des examens, des juges à l'abri de tout soupçon de partialité.

Ein andrer Aufsatz in demselben Journal verlangt nach dem Muster der nordamerikanischen Freistaaten die Erlösung der Schule, sowohl von der Einwirkung der Staatsbehörden, als auch von der Theilnahme der Communen, den Uebergang der Schulen aux mains de la nation même, d. h. absolute Freiheit, wie die jedes andren Gewerbes, eine Forderung, die, unter den bestehenden Verhältnissen in Belgien, keine geringere Wirkung haben würde, als die, das gesammte Unterrichtswesen der Macht der ultramontanen Priesterpartei zu überliefern. —

10) In Frankreich geht es mit dem Gesetze, das den Elementarunterricht für obligatorisch erklären wollte, auch noch nicht. Im zweiten Hefte des 16. Bandes dieser Blätter haben wir den Lesern die richtigen Ansichten und humanen Grundsätze des dermaligen französischen Unterrichtsministers vorgelegt: der Kaiser war für das Gesetz, aber die Majorität des gesetzgebenden Körpers war dagegen — so fiel es.

Es wird aber eine Zeit kommen, in der man allgemein die Bildung (versteht sich: die wahre) nicht als einen Hemmschuh, sondern als ein Bollwerk der wahren Freiheit ansehen wird. —

11) Summa Summarum: Hr. Lukas und der mit ihm harmonirende katholische Clerus ist ein Feind des Schulzwanges, wir sind Freunde desselben, nicht weil wir den Zwang lieben, ganz das Gegentheil, aber wir lieben den Zwang zum Besuch der Schule, weil Tausende unsrer Kinder nichts lernen würden, nicht das, was alle einsichtsvollen, wohlgesinnten Menschen für nützlich, für nothwendig erachten, weil ohne Schulzwang, d. h. ohne Nöthigung zum Erlernen des Unent-

behrlichsten im Culturleben in geordneter Weise die Schule dem geistlichen, mitunter pfäffischen Zwange in die Hände fallen würde. Wir lieben darum das Gesetz, welches den Besuch der Schule, wenn nicht auf andere Art von den Eltern für Elementarunterricht gesorgt wird, befiehlt und, wo es nöthig ist, erzwingt. Wir lieben diesen äußeren Zwang. Aber wir lieben nicht den innern Zwang, wenn er mit den Grundsätzen vernünftiger Pädagogik nicht übereinstimmt, lieben darum nicht den Memorirzwang, d. h. die Nöthigung der Lehrer, die verständige und die gemüthliche, die intellectuelle und die religiöse Entwicklung der Kinder durch übermäßiges Auswendiglernen zu hemmen. Hätte Hr. Lukas seine gewandte Feder dagegen eingesetzt, wir würden ihm mit Freuden zustimmen. Davon aber ist in der ganzen Schrift nicht die Rede. Ja sein Vorschlag würde, weil die Schule bei Annahme desselben den Freunden des Memorirwesens ganz in die Hände fiele, dieses Unwesen nur befördern. Wer jemals die Noth und Angst der Kinder erlebt hat, wenn der Tag der Schulrevision durch Geistliche, von welchen man weiß, worauf sie sehen und was sie verlangen, herannaht; wer die Pein der Lehrer kennt, die sie ausstehen, um es, gegen ihre Ueberzeugung, oft nur durch barbarische Behandlung der Kinder, dahin zu bringen, daß alle Schüler den etwaigen Anforderungen in der Prüfung genügen: der wird den göttlichen Segen über den Mann erflehen, der ihn und die Kinder von diesem innern Zwange, wenn und wo er stattfindet, befreien möchte. Wir können nur den Wunsch aussprechen: möge der allgütige Gott, der an der Noth und Pein seiner Menschenkinder keine Freude hat, uns bald diesen Mann senden! — Noch Eines ist dabei zu bedenken — von gerechten und human gesinnten Menschen, nämlich dieß: welch scharfes Schwert jede amtliche Bestimmung über das Quantum, welches jeder Lehrer dem Gedächtniß jedes Schülers einzuprägen hat, jedem Schulrevisor in die Hand gegeben wird, wenn er es unter Berufung auf die amtliche Vorschrift, gegen welche kein Apell möglich ist, gegen den Lehrer gebrauchen will! Da ist ein Vorgang möglich, dessen Vorstellung jedem Lehrer das Haar sträuben macht! Denn welche Situation kann hier vorliegen? Diese Möglichkeit ist genug, um davor zurückzuschaudern. Und da diese Möglichkeit gewiß auch hier und da zur Wirklichkeit wird, so muß ich diese Situation des Lehrers noch etwas näher expliciren.

1) Der Lehrer, der mir vorschwebt, hat z. B. die Ueberzeugung von dem vorgeschriebenen Memorirstoff, die ich habe — ich halte die Bewältigung desselben den übrigen höheren Zwecken des Schulbesuchs für nachtheilig, in den meisten Fällen, wie die Schulverhältnisse einmal zu sein pflegen, geradezu für verderblich — aber

2) er hat einen Inspicienten zur Seite und über sich, der es anders meint, der sich auch bescheidet, es besser wissen zu wollen als die hohe Obrigkeit, der es darum für seine Pflicht erachtet, auf die Befolgung ihrer Anordnungen zu dringen, der daher — denn was ist leichter, was liegt näher, worüber läßt sich sofort ein sicheres Urtheil gewinnen! — die Revision der Schule mit dem Ueberhören beginnt, sie vielleicht darauf beschränkt — der

3) den Kindern, die seine Forderungen nicht befriedigen, und damit auch dem Lehrer seine Unzufriedenheit zu erkennen giebt, was selbigen Tages in der ganzen Gemeinde bekannt wird — der

4) formell ganz in seinem Rechte ist, wenn er den Lehrer in seinem amtlichen Berichte als einen Mann darstellt, welcher den Befehlen der Obrigkeit nicht Folge leistet — der

5) wenn und da er der Ueberzeugung ist, daß in der vorgeschriebenen Weise in den Kindern der Grund zur Seligkeit gelegt wird, was aber in vorliegendem Falle versäumt ist, den Lehrer darum in seinem Herzen oder auch amtlich der irreligiösen und unkirchlichen Gesinnung beschuldigt.

Auch der locale Schulinspector ist Mensch und bleibt Mensch, und menschliche Leidenschaften klopfen an seine Brust, und der Fall, daß zwischen ihm und dem Lehrer gerade nicht das beste Verhältniß besteht, ist wohl kein unerhörter. Was Alles kann da nicht geschehen! Ich stehe nicht an, daran zu erinnern, weil ich Gelegenheit gehabt, den schwersten Herzenskummer, der sich durch Akten nicht darstellen läßt, öfters zu gewahren. Doch ich breche ab; die tiefsten Leiden bleiben der Welt verborgen. Der rohe Mensch wird von ihnen nicht betroffen; aber der andere. —

Sprach ich oben von „innerem Zwange", so meinte ich damit den den Lehrern dadurch zugefügten Zwang, daß ihnen vorgeschrieben ist, so und so viel religiösen Stoff dem Gedächtniß jedes Kindes treu und fest einzuprägen. Ich hätte auch von dem dadurch den Kindern angethanen Zwang reden können. Ich will denselben hier nur kurz berühren.

Prägen sich die Schüler diese Stoffe von selbst ein? Nein. Thun sie es gern, mit Freude und Lust? Soll diese Frage allgemein beantwortet werden, so muß ich auch sie verneinen und sagen: die meisten thun es mit Unlust und Kummer, für viele wird dieses Lernen zur Tortur.

Ist dieses wahr (man frage bei den Eltern nach!), so entstehen die weiteren Fragen: Wie wirkt diese Wahrnehmung auf die Eltern? Wie wirkt dieser Zwang auf die Schüler? Die Eltern beklagen diese Nöthigung — sie bedauern den Lehrer — sie erzürnen sich gegen die Schulordnung — sie werfen ihren Unwillen auf die Regierung, von welcher die Schulordnung ausgeht. Nach meiner festen Ueberzeugung haben die Regulative der Regierung unendlich geschadet. Auf die Kinder wirkt die Sache so: wenn sie dem Lehrer auch darum nicht gerade gram werden, so wächst doch ihre Neigung zu ihm dadurch gewiß nicht, noch weniger zur Schule, aber sie werden dadurch nur zu leicht mit Abneigung gegen die Religionsstunden und gegen die Religion erfüllt. Man vernehme die Urtheile der Erwachsenen, welche sich des erlittenen Druckes erinnern und beachte ihre Stimmung gegen Religion und Kirche! Kurz, man überlege die Folgen! Diese sind das directe Gegentheil von dem, was man erreichen wollte. Ein wirklicher Feind der Religion könnte sich darum über den bestehenden Memorirzwang freuen. Ich weiß nicht sicher, ob es solcher giebt; aber es könnte ihrer geben — das ist genug.

Von Eltern, welche die vorgeschriebene alte Art des Religionsunterrichts in den Schulen überhaupt nicht wollen, weil dieselbe mit ihrem Glauben nicht übereinstimmt, indem sie sie nicht für zeitgemäß, für veraltet, erklären, habe ich gar nicht gesprochen; im Betreff ihrer und ihrer Einwirkung auf ihre Kinder wird die Sache noch schlimmer.*) Wird man sich von diesen Erfahrungsthatsachen nicht überzeugen? —

A. D.

---

*) Abendstunden, dem Nachdenken über Erziehung gewidmet, zweiundzwanzig Vorträge von Uhlich in Magdeburg. Gotha.

II.

Der Unterricht in der Rechtschreibung deutscher Wörter in seiner einfachsten und geistbildendsten Gestalt.

Von J. Hoffschmidt.

> Anschauung und Begründung müssen Hand in Hand gehen.

Ueber den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung stehen sich in der pädagogischen Welt augenblicklich zwei Ansichten scheinbar diametral gegenüber. Dieser Gegensatz läßt sich am kürzesten bezeichnen durch die Frage: Rechtschreibung durch's Auge, oder Rechtschreibung durch's Ohr?

Einer der neuesten Vertreter der Rechtschreibung durchs Auge ist Dr. Hauschild. In seinen pädagogischen Briefen spricht er sich also aus: „Es bleibt nun einmal der Vogel-Bormann'sche Grundsatz unumstößlich, daß nicht sowohl der Verstand und das Gedächtniß, sondern bei weitem mehr die Einbildungskraft und folglich das Auge die Rechtschreibung der Wörter bedingt. Es gibt sehr kluge Kinder, welche gleichwohl sehr unrichtig schreiben, und ebenso gibt es sehr unkluge Kinder, welche gleichwohl sehr richtig schreiben; ja wissenschaftlicher Sinn und künstlerische Anschauung sind sogar nur selten in hohem Grade beisammen. Die Rechtschreibung ist nun aber größtentheils eine Sache künstlerischer Anschauung und Einbildung, und so ist nach dem obigen Grundsatze nichts sorgfältiger zu vermeiden, als die Verunreinigung, Ueberfüllung und Verwirrung der Sprachphantasie."

„Wer seine Kinder viele Seiten bunt durch einander laufender Wörter abschreiben läßt — ein sehr beliebtes Auskunftsmittel, die Kleinen zu Hause oder in der Schule auf den Platz zu fesseln — der überfüllt ihre Einbildungskraft und verwirrt sie eben dadurch. Wo sollen so viele und oft

so schwere Wörter in dem kleinen Kopfe Platz finden? Wer seinen Schülern falschgeschriebene, oder falsch gedruckte Wörter zur Verbesserung vorlegt; wer sie dazu anhält, die fehlerhaften Stellen in ihrer Arbeit einmal mit dem Fehler und einmal ohne denselben abzuschreiben; wer ihnen viel und auf's Geradewohl, d. h. ohne die betreffende Stelle des Buches Tags vorher einstudiren zu lassen, dictirt, wer sie wohl gar nöthigt, während der Lehrstunde den Vortrag des Lehrers nachzuschreiben: der verunreinigt nach allen Regeln der Kunst ihre Einbildungskraft, und er soll sich nicht wundern, wenn seine 13jährigen Kinder noch arge Stümper in der Rechtschreibung sind.

Ich bin kein Anhänger und Vertheidiger der Rechtschreibung durch's Auge. Ich mag mich bemühen, wie ich will, der Vogel-Bormann'sche Grundsatz will mir nicht einleuchten. Er schwebt mir wie ein Nebelbild in der Luft, hat also für mich nie gestanden, und es kann vom Umstoßen desselben nicht die Rede sein. Ich behaupte, daß es Täuschung ist, wenn man meint, wir, geschweige denn 13—14jährige Kinder, schrieben oder malten vielmehr Wortbilder. Weil wir es einem falschgeschriebenen Worte sogleich ansehen, daß es falsch geschrieben ist; weil für uns ein falschgeschriebenes Wort allmählich, um mit Bormann zu reden, eine Physiognomie bekommt: daraus folgt wahrlich noch nicht, daß wir ohne Berücksichtigung des Lautgehaltes beim Schreiben Wortbilder hinmalen, welche sich unserer Phantasie eingeprägt haben, oder welche sie sich gar geschaffen hat. Unsere Schriftsprache basirt auf der Lautsprache und auf der Bezeichnung der Laute, nicht der Wörter. Wenn die Vertheidiger der Schreibung durch's Auge Recht hätten, so müßte eine Schriftsprache, welche ganze Wörter, nicht Laute, durch Zeichen darstellt (es soll bei der chinesischen der Fall sein), leichter zu erlernen sein, als die Schreibung der deutschen Sprache. Wer glaubt das? Wer fühlt nicht sogleich, das das unmöglich ist? Ich beachte, wenn ich ein Wort niederschreiben will, dessen Lautgehalt; ist mir das Wort als solches ja ein Inbegriff von Lauten und unterscheide ich die Wörter ja nur durch die Verschiedenheit ihres Lautgehaltes und der Aufeinanderfolge der Laute. Es ist mir unmöglich zu denken, daß es einen hörenden Menschen geben könnte, welcher sich der Laute beim Schreiben nicht erinnerte, ich halte es daher für Selbsttäuschung, wenn Jemand zu dieser Meinung gekommen ist. Führe man hiergegen doch ja nicht

das Beispiel der Taubstummen an! Jedermann muß doch sogleich einsehen, daß dasselbe hierher nicht paßt. Für die Taubstummen ist die Schriftsprache das Ursprüngliche und Einzige, für den Hörenden aber nicht. Diesem lautet jedes Wort, welches er denkt, und er stellt beim Schreiben den Lautgehalt durch Buchstaben dar, einen Laut nach dem andern. Auf diesem Wege ist die Schriftsprache entstanden, in dieser Weise wird sie auch gelernt und von jedem Lehrer gelehrt, auch von den Vertheidigern der Rechtschreibung durch's Auge. Wie der Schüler beim Lesen die Lautzeichen in Laute überträgt und diese zu Wörtern zusammensetzt; so überträgt der Schreibschüler die Laute des gesprochenen oder gedachten Wortes in Lautzeichen und setzt sie zusammen. Das geht beim Anfänger langsam, so langsam, daß wohl kein Mensch bezweifelt, daß es so geht. Allmählich steigert sich die Fertigkeit in der Uebertragung beim Leser und Schreiber, und nun beginnt es den Anschein zu gewinnen, als ob der Schüler beim Lesen die Buchstaben, beim Schreiben die Laute gar nicht mehr beachte. Wo man aber die allmähliche Steigerung der Geschwindigkeit deutlich wahrnehmen kann, ist man da berechtigt, auf einmal einen ganz andern Erklärungsgrund zu setzen? Das Schreiben ist und bleibt ein Zusammensetzen von Lautzeichen, wenn dieses auch mit fast unglaublicher Geschwindigkeit vor sich geht. Mit eben solcher und noch größerer Geschwindigkeit spielt der geübte Musiker die schwierigsten Läufe und Accorde ohne Weiteres vom Blatte. Und doch muß er die einzelnen Noten sehen; denn im Musikstück erscheint immer Neues, was die Phantasie weder reproduciren, noch produciren kann, wenn auch in jedem Musikstücke Gänge vorkommen, welche dem geübten Spieler bekannt und daher für ihn leicht übersichtlich sind, und Accorde, welche ihn seine Kenntniß der Tonsetzkunst mit einem Blicke erfassen läßt.

Welche Vermögen werden demnach beim Schreiben in Thätigkeit gesetzt? Zunächst muß das Wort in Silben und Laute zerlegt werden, dann muß man sich der Buchstaben erinnern, welche in der gegebenen Verbindung für die Laute gebraucht werden und sie endlich in derselben Reihenfolge niederschreiben. Daß dabei zunächst das Ohr, das Auge und das Gedächtniß in Thätigkeit gesetzt werden, leuchtet doch wohl Jedem ein. Außer diesem Vermögen sind aber überall das Sprachgefühl und der Verstand mit thätig, namentlich aber da, wo es gilt, den einzelnen Fall einer Regel gemäß zu be-

handeln; wo es gilt, die durch die Verschiedenheit der Aussprache und durch die Abstammung bedingten Zeichen richtig zu wählen. Am wichtigsten sind für die Rechtschreibung das Ohr, das Gedächtniß, das Sprachgefühl und der Verstand; das Auge ist nur thätig bei dem Auffassen der Zeichen für die Laute, und die Einbildungskraft bei dem Festhalten dieser Bilder.

Wenn Dr. Hauschild die Nichtthätigkeit des Verstandes beim Rechtschreiben beweiset mit dem Satze: „Es gibt sehr kluge Kinder, welche gleichwohl sehr falsch schreiben und sehr unkluge Kinder, welche gleichwohl richtig schreiben;" so beweise ich das Gegentheil, die Thätigkeit des Verstandes beim Rechtschreiben, indem ich den ebenso wahren Satz ausspreche: „Es gibt sehr unkluge Kinder, welche gleichwohl sehr falsch schreiben und sehr kluge Kinder, welche gleichwohl sehr richtig schreiben." Wäre mit dem Wissen des Rechten das Thun überall sogleich verbunden, so würde die Pädagogik die Welt längst gebessert haben. Der Verstand allein macht keine Rechtschreiber, der Unverstand aber noch weniger. Es kommt vor Allem auf genaues, aufmerksames Hören und Sehen und Ueben an; denn nur das mit Aufmerksamkeit Gehörte und Geschaute und Geübte prägt sich fest ein.

Es ist also falsch, wenn man der Rechtschreibung durch's Auge die Rechtschreibung durch's Ohr geradezu entgegensetzt, da beide Methoden in vielen Punkten zusammenfallen; aber die Rechtschreibung durch's Ohr verlangt die Thätigkeit einiger Vermögen mehr. Es ist nun allerdings unleugbar, daß der Unterricht in der Rechtschreibung sehr einfach ist, wenn er sich auf weiter nichts stützt, als auf die Phantasie oder das Gedächtniß der Schüler, und von einem solchen Unterrichte kann man mit vollem Rechte sagen: „Unter allen Disciplinen der Elementarschule ist der orthographische Unterricht der geistloseste und daher auch der am wenigsten den Geist weckende. Es handelt sich in ihm nämlich um nichts, als um die Ueberlieferung eines Hergebrachten, eines Gebrauchs, dessen Grund in vielen Fällen Niemand anzugeben, in vielen anderen Fällen wenigstens dem Schüler Niemand nachzuweisen vermag. (?) Darum ist es allen frischen und kräftigen Lehrern, die durch ihren Unterricht Leben wecken wollen, und ihren Schülern ein Kreuz und eine Plage." (Bormann, der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt).

Sollte man nicht erwartet haben, daß Bormann nach einem

solchen Ausspruche auf etwas Anderes gedacht habe, als darauf, dieses todte Wesen zu stützen und zu fördern? Liegt es nicht nahe, zu erwarten, daß er nun einen geistbildenden Weg für den Rechtschreibeunterricht gesucht haben würde? Er hat es nicht gethan, er begnügt sich mit dem Versuche die Regeln: „Schreibe, wie du sprichst!“ und „Schreibe der Abstammung gemäß!“ lächerlich zu machen, und zeigt bei diesem Versuche dem Tieferblickenden, daß er über diese Regeln sehr wenig nachgedacht hat, also ziemlich oberflächlich über sie abspricht. Er fragt, nachdem er die Zeichen für die einfachen Grundlaute aufgezählt hat (21, nicht 22, wie Bormann angibt; denn es ist verkehrt, das fremdländische y, wie überhaupt Fremdwörter einzumengen): „Wie soll nun der Schüler erkennen, mit welchem dieser Zeichen in einem einzelnen Falle der von ihm gesprochene Grundlaut bezeichnet wird?“ Warum hat Bormann nicht darauf sein Nachdenken gewandt? Er weiß das nicht zu sagen, und deßhalb meint er ohne Weiteres, es lasse sich das gar nicht wissen. Wenn Bormann die Wander'schen Gedanken weiter verfolgt und vereinfacht hätte, so würde er der Rechtschreibung und einem bildenden Unterricht vielleicht einen besseren Dienst geleistet haben, als mit seiner Rechtschreibung durch's Auge, welche sogar in einem Theile des Sprachunterrichts das Auswendiglernen zum Princip erhebt.

Geistbildend kann der Unterricht in der Rechtschreibung nur dann werden, wenn man bei demselben auch dem Verstande seinen gebührenden Antheil zukommen läßt, wie die Rechtschreibung durch's Ohr verlangt. Aber ob es denn den Anhängern der Rechtschreibung durch's Auge jemals voller Ernst war, wenn sie sagten, daß der Verstand, oder die Regel bei der Rechtschreibung nichts zu thun hätte, weil dies zu nichts nütze? Diesen gebe ich noch Folgendes zu bedenken. Wer möchte die Behauptung aufstellen, daß ein Schüler jedes Wort der Sprache mit allen Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen vor sein Auge bekommen habe und zwar in Schreibschrift? (Das gedruckte Wort hat eine ganz andere Physiognomie und das Anschauen desselben beim Lesen verunreinigt und verwirrt die Sprachphantasie nach allen Regeln der Kunst. Siehe vorn den Ausspruch Hauschild's). Wenn das aber nicht behauptet werden kann, so wird noch weit weniger anzunehmen sein, daß er jedes Wort in Schreibschrift so genau angeschaut habe, daß sich in seiner Einbildungskraft davon ein so deutliches Bild befinde, daß er dasselbe jeden Augenblick zu re-

produciren fähig sei. Wie sollen aber Schüler, die beim Rechtschreiben nur ihre Phantasie haben gebrauchen lernen, ein Wort richtig schreiben, oder überhaupt schreiben, welches sie noch nicht gehabt haben? Sie würden rathlos dastehen, bis ein guter Freund ihnen das Wort einmal vorschriebe. Aber es werden eben keine Schüler lediglich nach der Methode durch's Auge unterrichtet und können nicht lediglich danach unterrichtet werden, wie wir schon oben gezeigt haben. Die ersten Uebungen im Rechtschreiben sind Rechtschreibübungen durch's Ohr und auch die späteren sind es. Und wenn nun einem Schüler auch nie eine Regel gesagt worden ist, wenn man ihn weiter nichts hat thun lassen, als abschreiben und wieder abschreiben; so arbeitet sich doch auch in diesem Schüler allmählich eine Ahnung des Gesetzes aus der Masse der Beispiele empor, und diese Ahnung des Gesetzes, dieses Sprachgefühl, wird ihn oft auch da sicher leiten, wo ihn sein Gedächtniß im Stiche läßt. Ohne dieses Sprach-, resp. Schreibgefühl aber würde der Schüler nicht fertig werden. Ich schlage die Bildung dieses Sprachgefühls (der Sprachphantasie?) sehr hoch an; aber eben deshalb will ich, daß es planmäßig gebildet und endlich auch zum Sprachbewußtsein werde.

Den Stimmführern der Methode durch's Auge hatte ich nicht nöthig, dies zu sagen; sie sind überzeugt, daß es ohne den Verstand, d. h. ohne Regeln mit dem Rechtschreiben doch nicht geht. Bormann sagt nämlich am Schlusse der oben angeführten Schrift: „Damit es aber den Schülern in zweifelhaften Fällen an einem Correctiv nicht fehle, sind ihnen hier (nämlich sobald sie selbstständig ein Wort schreiben sollen) einige orthographische Regeln zu geben.“ Woher sollen denn einem nach Bormannscher Methode geführten Schüler die zweifelhaften Fälle kommen? Dr. Hauschild sagt: „Der Verfasser (Naumann, Methodik der deutschen Rechtschreibung) bedenkt nicht, daß schließlich doch nicht Alles durch die Anschauung erreicht werden kann, obschon er ganz richtig sagt: „„Bei allen diesen Uebungen auf dieser und den folgenden Stufen versteht es sich wohl von selbst, daß die Kinder nur von solchen Wörtern Gebrauch machen dürfen, die bereits durch den Unterricht begründet sind.““ Nun diese durch den Unterricht erzielte Begründung ist doch sicherlich keine Anschauung mehr, und so hätte der Verfasser zu der von ihm auf dem Titel als einziges Heilmittel gegebenen Anschauung ein sehr wirksames zweites Heilmittel gefunden, nämlich die

Begründung, ein ungeheures Regelwerk, (?) das man in der That auch gar nicht entbehren kann.“

Der Gegensatz der Methode durch's Auge und der Methode durch's Ohr ist also in der That nur ein scheinbarer. Die Methode durch's Auge betont nur vorzugsweise die gedächtnißmäßige Einprägung durch Uebung, während die Methode durch's Ohr die Begründung überall heranzieht. Wenn nun unsere deutsche Rechtschreibung so regellos wäre, wie Manche behaupten, so würde ich mich ohne Weiteres für die Rechtschreibung durch's Auge erklären; da sie das aber nicht ist, wie ich im Nachfolgenden nachweisen werde, so erkläre ich mich unbedingt für die Rechtschreibung durch's Ohr. Was nach meinem Lehrgange (Stufenmäßig geordnetes Sprach- und Stilübungsbuch für Elementarschüler. Elberfeld, Bädeker'sche Buchhandlung) der bloß gedächtnißmäßigen Einprägung verbleibt, ist ein Minimum, welches gegen den Stoff, der der vollständigen Auffassung fähig ist, fast verschwindet.

Wenn ich indeß auch in der Grundansicht über die Rechtschreibung von Dr. Hauschild abweiche, so theile ich doch manche seiner untergeordneten Ansichten vollständig. In der früheren Weise das Rechtschreiben zu lehren, war sicherlich manches Verkehrte. Gegen diese Verkehrtheiten erhob sich die Rechtschreibung durch's Auge, schüttete aber dabei das Kind mit dem Bade aus. Diese Reaction hat indeß, wie ich hoffe und glaube, ihre guten Früchte getragen, indem sie zu einer gründlichen Prüfung der Rechtschreibung nach Regeln führte. Die Resultate einer solchen Prüfung lege ich in der obengenannten Schrift den Collegen vor. Daß ich bei meiner Arbeit das Gute, welches die Gegner gebracht haben, nicht unbeachtet gelassen, wird jeder gleich erkennen, wenn er den Leitfaden aufmerksam betrachtet. Schließlich will ich die Grundgedanken desselben noch kurz aussprechen.

Der Unterricht im Rechtschreiben muß mit dem Leseunterricht zugleich beginnen. Der Schüler lernt die Laute zu Wörtern zusammensetzen, lautirt und liest, buchstabirt und schreibt. Die ersten Uebungen enthält der Leitfaden nicht. Der Unterricht nach demselben beginnt, wenn sich die Schüler die Fähigkeit erworben haben, Druckschrift in Schreibschrift zu übertragen. Die ersten Uebungen sind darauf berechnet, dem Schüler die Schreibung einer Anzahl Wörter fest einzuprägen. Es sind acht einfache Lesestücke ausgewählt, welche so lange buchstabirt und abgeschrieben werden sollen, bis dieses fehler-

frei aus dem Kopfe geschehen kann. Das ist die Rechtschreibung nach dem Gedächtnisse, oder wenn man will, durch's Auge. Während der Einübung der acht Lesestücke wird der Schüler mit folgenden Begriffen bekannt gemacht:

— Wort — Dingwort — Eigenschaftswort — Zeitwort (Begriffswort — Formwort) — Silbe — Hauptsilbe — Nebensilbe — Sprachsilbe, Sprechsilbe — Laut — Grundlaut — einfach — zusammengesetzt — lang — kurz —. Mitlaut — gelinde — scharf — Vorlaut — Nachlaut — Buchstabe — groß — klein — gewöhnlich — außergewöhnlich.

Durch die Einprägung der acht Lesestücke hat sich der Schüler einen nicht unbedeutenden Schatz von Wörtern gesammelt, die nun als Grundlage für die zweite Stufe des Unterrichts, für die Weckung und Bildung des Sprachgefühls und die Rechtschreibung nach demselben verwandt werden können. In den dahinzielenden Uebungen wird nur auf die Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter Rücksicht genommen. Die Unterscheidung dieser Wörter, der Begriffswörter von den Formwörtern, ist für die Rechtschreibung sehr wichtig. Die Zahl dieser verschwindet gegen die Masse jener. Auch wiederholen sich die Formwörter häufig, so daß ihr gedächtnißmäßiges Einprägen leicht ist. Ihrer geringeren Wichtigkeit wegen scheinen sie bei Bezeichnung ihrer Laute geringgeachtet zu sein, unter ihnen befinden sich die meisten Unregelmäßigkeiten. Sie theilen mit den Nebensilben gleiches Schicksal.

In der Bezeichnung der Laute der Hauptsilben der Begriffswörter herrscht mitunter eine überraschende Regelmäßigkeit und Consequenz. Die Regel: „Schreibe, wie du sprichst!" ist bei derselben die herrschende. Sie wird von der andern Regel: „Schreibe der Abstammung gemäß!" nur in zweifelhaften, aber durch den Unterricht genau bestimmten zweifelhaften Fällen unterstützt. Vielleicht ruft hier einer der Gegner aus: Wer spricht aber richtig?" Ich will ihm sagen, was „richtig sprechen" hier bedeutet, und erwarte dann ruhig die Behauptung, daß solches „richtig sprechen" in der Volksschule nicht erzielt werden könne. „Richtig sprechen" für unsern Zweck — heißt, die Verschiedenheiten der einzelnen Grundlaute und Mitlaute untereinander, sowie den Unterschied zwischen langen und kurzen Grundlauten auffassen und darstellen können. Das kann hier in Westphalen und im Bergischen, wo ich gewirkt habe, erreicht werden.

Vor Allem ist die Unterscheidung zwischen langen und

kurzen Grundlauten wichtig. Alle verschiedenartigen Bezeichnungen einzelner Laute basiren auf diesem Unterschiede. Derselbe tritt so deutlich hervor, daß es ganz natürlich war, daß die Schriftsprache sich bemühte, denselben zu bezeichnen. Es würde nun vollständig genügt haben, wenn man entweder die Länge, oder die Kürze durch ein Zeichen angedeutet hätte; es scheint aber, daß der Gedanke, diesen Unterschied in der Schrift kenntlich zu machen, an verschiedenen Orten fast zu gleicher Zeit aufgetaucht sei, und daß man hier die Kürze, dort die Länge bezeichnet habe. Beide Bezeichnungsweisen sind später nebeneinander bestehen geblieben. Indeß haben die Dehnungszeichen (Längezeichen) von vornherein nicht eine so durchgreifende Anwendung gefunden, als die Schärfungszeichen (Kürzezeichen) und jene werden mehr und mehr auf den Aussterbe-Etat gebracht. Gibt es ja der Wörter mit verdoppelten Grundlautbuchstaben sehr wenige und ihre Zahl verringert sich. Das Dehnungszeichen h kommt nur am Ende der Sprachsilben, vor vier Mitlauten und nach t vor, und wird an diesen Stellen bereits weniger gebraucht, als früher. Daß wir die Länge sowohl, als auch die Kürze in der Schriftsprache bezeichnen, hat in unsere Rechtschreibung am mehrsten Unregelmäßigkeiten gebracht und die Abnahme des Gebrauchs der Dehnungszeichen ist ein Fingerzeig, wo man zur Vereinfachung Hand anzulegen hat. In der Bezeichnung der Kürze herrscht eine große Consequenz. Nach einem kurzen Grundlaute müssen in den Stammsilben der Begriffswörter wenigstens zwei Mitlautbuchstaben stehen. Es gibt keine Ausnahme von diesem Gesetz. Das ist der Grund, weßhalb ich mit den Wörtern, welche kurze Grundlaute haben, im Leitfaden die Rechtschreibung aus dem Sprachgefühl beginne.

In diesen Uebungen des Leitfadens bin ich nun bemüht gewesen, dem Schüler zunächst eine Menge Beispiele, welche eine bestimmte Regel begründen, also Aehnlichkeit oder Verwandtschaft untereinander haben, in der Schrift vor die Augen zu führen und ihn die Bezeichnung der einzelnen Laute erkennen zu lehren. Diese Beispiele werden in dem Kinde bei richtiger Behandlung eine Ahnung, ein Gefühl der Regel erwecken, welche später zum klaren Bewußtsein gebracht werden muß. Wann dieses „Später" eintritt, muß nach dem geistigen Standpunkte der Schüler beurtheilt, also dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben. Mit den Wörtern, welche einer bestimmten Regel gemäß zu schreiben sind, werden dann eine Menge

Uebungen angestellt, in welchen nur solche Wörter und eine Anzahl Formwörter vorkommen, die dann aber vorher gegeben sind. Alle diese Uebungen können ohne vollständiges Bewußtsein der Regel ausgeführt werden.

Was also geschehen kann, um Fehler zu verhüten, um die Einbildungskraft vor Ueberladung und Verwirrung zu bewahren, um eine klare und bestimmte Anschauung durch Ohr und Auge zu vermitteln, und so die Physiognomie der Wörter fest einzuprägen; auch das ist in dem Leitfaden geschehen.

Wenn die Wörter einer Regel hinlänglich durchgearbeitet sind, und der Lehrer sich vergewissert hat, daß ihre Schreibweise geistiges Eigenthum der überwiegenden Mehrzahl der Schüler geworden ist; so geht der Leitfaden zu den Beispielen für ein anderes Gesetz über und bearbeitet dieselben in ähnlicher Weise, wobei aber die Wörter der früheren Uebungen mit herangezogen werden.

Der Verfasser meint daher wohl nicht ganz mit Unrecht, in der obengenannten Schrift: „Stufenmäßig geordnetes Sprach- und Stilübungsbuch für Elementarschüler" wirklich einen stufenmäßigen Lehrgang für die deutsche Rechtschreibung aufgestellt und damit die Methode dieses Unterrichts auf einen höheren Standpunkt gebracht zu haben.

III.

Schreibmethodik.

Josef Tövényi, Lehrer der Schreibmethodik und der Kalligraphie in Pest: **Theorie der Taktschreibmethode** oder theoretisch-praktische Anleitung zum Taktschreiben, nach dem von mir angewandten Lehrverfahren beim öffentlichen und Privatunterrichte. Mit in den Text eingesetzten Holzschnitten und 2 Heften „Taktschriftvorlagen." Pest, 1864. 112 S. (22½ Sgr.)

Mag auch immerhin den Sachverständigen, beim aufmerksamen Lesen vorstehenden Buches, Manches aufstoßen, mit dem sie sich, nach ihren Anschauungen und Erfahrungen, nicht völlig einzuverstehen vermögen, so wird dennoch nicht leicht

Einer — will er sich sonst gegen das darin niedergelegte viele Treffliche, sei es aus Voreingenommenheit, sei es absichtlich, nicht schroff verschließen — das Buch bei Seite legen, ohne dem Verfasser seine aufrichtige Achtung zu zollen. Denn derselbe bekundet eine ziemlich reiche Bekanntschaft mit anderen kalligraphischen Werken, begleitet von anerkannt richtigen pädagogisch-didaktischen Grundsätzen, sowie eine, auf vielseitiger Praxis beruhende seltene Lehrgewandtheit. Es grenzt fast an's Unglaubliche, wenn man auf Seite 18 liest: „In Debreczin hielt ich der starken Schülerzahl wegen den Unterricht im Oratorium ab. Trotz dieses mächtigen Locales hatten die über 400 zählenden Schreiber nicht Platz genug zum Sitzen. Der stehende Theil schrieb daher in die Luft; bei der zweiten Unterrichtsstunde lösten sich die Schüler einander ab, und obwohl ich das früher Gezeigte nicht wiederholte, zeigten die, welche in der vorangegangenen Stunde in die Luft geschrieben hatten, dieselben Fortschritte. — Das Resultat hängt ganz allein von der Energie und dem Eifer ab, womit die Sache betrieben wird."

Diese und noch viele andere, wenn auch minder colossale Leistungen werden dem Taktschreiben beigemessen, mit dessen Behandlungen und deren anschaulichen Beschreibung das Buch sich vorzugsweise beschäftigt, es gelte nun der Unterricht Kindern oder Erwachsenen, öffentlichen Schulclassen oder den Privatstunden einzelner oder weniger Schüler. Lövényi weicht mit seiner Methode von den Verfahrungsarten Anderer, wie Städelin, Otto, Pokorny, Schöne ꝛc. vielfach ab. Dabei nimmt er beiläufig auch auf das Schreiblesen, jedoch in einer, das Schreiben viel weniger beeinträchtigenden Weise Rücksicht, als es bei den wirklichen Schreibleselehrern zu geschehen pflegt. Ja, in Fällen des Bedürfnisses bleibt selbst der wechselseitige Unterricht nicht ganz unbeachtet.

Anlangend nun jene Abweichungen, so läßt Lövényi, beispielsweise beim Taktiren eines Wortes, dessen ersten Strich oder den Verbindungsstrich zum zweiten, zum dritten Buchstaben u. s. w., anstatt mit „Eins" zu taktiren, je den Namen des Buchstabens angeben. Das anfänglich langsame Tempo darf nicht in einem gedehnten Taktiren bestehen, sondern dasselbe wird durch die Pausen regulirt, welche man zwischen die, stets kurz und bestimmt zu commandirenden Buchstaben oder Zahlen eintreten läßt. Der zu lehrende Buchstabe wird zuerst an die Tafel geschrieben, und nachdem seine Bestandtheile er-

klärt und dessen Taktheile angegeben sind, wird das Gezeigte weggelöscht, die Form einige Male in der Luft eingeübt und nachher auf's Papier oder die Schiefertafel geschrieben. Bei der englischen Schrift wird das Schreiben in der Luft gegen ein Nachbilden des gezeigten Buchstabens mit dem Finger auf den Tisch vertauscht. Kann der Lehrer dieses Nachbilden wohl anders controliren, als daß er zu jeden einzelnen Schüler geht? Und wird dadurch eine zahlreiche Classe nicht zu lange aufgehalten? Sowohl bei dem Nachbilden mit dem Finger in der Luft oder mit der Feder auf dem Schreibmaterial wird von der Classe gezählt. Der Lehrer giebt nur den ersten Taktheil an, oder er zählt bloß bisweilen mit, um das Wirken der Classe präciser zu machen. Während des Unterrichts ist der Gebrauch von Vorlegeblättern nicht gestattet, weil außerdem der eigentliche Zweck der Methode: „die Formen der Vorstellungskraft des Kindes einzuprägen und so zu seinem geistigen Eigenthume zu machen, verloren ginge." Dieser Zweck verdient von allen Lehrern in seiner Wichtigkeit gehörig erkannt und befolgt zu werden, wenn sie nicht der großen Menge ihrer Collegen beigezählt sein wollen, welche die Schreibstunde, wie es leider noch so häufig geschieht, lediglich als eine bequeme Erholungsstunde betrachten und deshalb eben treue Anhänger des Copirenlassens von auszutheilenden Vorschriften sind.

Damit nun die Kinder die vorher an der Tafel gezeigte Form umso gewisser im Gedächtnisse behalten, wird die zur Procedur angeordnete Erklärung der Buchstaben anfänglich mit dem Taktiren verbunden, und diese erklärenden Commandoworte sind mit den Zahlen so lange beizubehalten, bis der Buchstabe eben das bleibende Eigenthum der Kinder geworden ist. Zum bessern Verständnisse des Ausdrucks „der erklärenden Commandoworte" mögen einige Beispiele hier ihre Stelle finden. Das ganze Verfahren enthält damit zugleich eine noch deutlichere Anschauung.

Der Lehrer sagt: „Zählen wir, während ich es mache, die Striche des e. Es besteht aus einem Aufstriche, einem Abstriche (warum nicht die allgemein gebräuchliche Benennung „Grundstrich"?), dann wieder aus einem Aufstriche, wobei ich jedoch in dem Abstrich zurückziehe, nun ein W e n i g heraus zur obern Mittellinie; jetzt Abstrich, welchen ich ganz neben dem ersten Abstrich ziehe, endlich Aufstrich. Also fünf Striche." Aus dieser ausführlichen Beschreibung ergiebt sich dann die beim Schreiben, sei es in der Luft, sei es auf dem

Papier, anzuwendende Sprechform: „e“ (anstatt „Eins“) „2 herab“, „1 zurück in demselben Strich und mehr bei der oberen Mittellinie ein wenig heraus“, „2 daneben herab“, „halt!“ (Dieses „Halt!“ gilt, so wie hier, stets für den letzten Aufstrich.) Um sogleich in das Verfahren eine noch genauere Einsicht zu gewinnen, fügen wir Folgendes hinzu: „Nach öfterer Uebung des e wird, wie schon bemerkt, das Commando abgekürzt; doch ist beim zweiten Aufstriche das Wort „zurück“ sehr zu betonen und ziemlich lange beizubehalten, da die Meisten sonst ein n machen.“ Sprechform des a: „a herauf“, „2 herab“, „1 rechts rund, wie beim o“, „2 zurück, wie beim o“, „1 ganz daneben herauf“, „2 in demselben Strich zurück“, (hier fehlt noch, „und Ab- oder Grundstrich“) „halt!“ (Das hier und so noch an manchen andern Stellen gebrauchte Wort „herauf“ sollte richtiger „hinauf“ heißen, indem die Bewegung von dem Schüler sich entfernt. Zuletzt noch die Sprechform des l: „l ganz herauf“, „2 links schmal herab, oben durchgezogen, (später blos: „links schmal durch“) „halt!“

Diese Art, den Anfangsunterricht im Taktschreiben zu behandeln, ist mir noch nirgends vorgekommen. Sie mußte auf mich einen um so erfreulicheren Eindruck machen, als ich darin ein sehr wichtiges Moment meiner eignen Behandlungsweise des Elementarschreibunterrichts wieder erblickte. Denn auch bei mir begleiten die kleinen Schüler ihr Schreiben mit Angabe des Buchstabentheils, welchen sie eben fertigen. Es wiederholte sich mit diesem Vorkommnisse in noch erhöhterem Grade die Befriedigung, welche mir vor mehreren Jahren zu Theil ward, als der seitdem verstorbene Heckmann in Mannheim, früher ausschließend ein Anhänger Carstairs' *), sich späterhin das Liniennetz mit angeeignet hatte, welches ebenfalls einen erheblichen Factor meiner Methode bildet. Blos von dem dritten, mit jenen beiden Eigenthümlichkeiten völlig gleichberechtigten Factor, von der scharf und eckig ausgeprägten Elementarschrift nämlich, die auf dem strengsten Parallelismus bassirend sehr angenehm in's Auge fällt, will weder Heckmann, noch Lövényi Etwas wissen. Bei letzterem muß dies um so mehr befrem-

*) So Viele sich auch rühmen, das Carstairs'sche Verfahren zu kennen, so weiß gleichwohl Mancher von ihnen nicht dessen Namen richtig zu schreiben. Auch das vorliegende Buch giebt davon Zeugniß, indem dieser Engländer auf der vierten Seite zweimal „Castair“ genannt wird.

den, da das pädagogisch-didaktische Prinzip, welches mich zu jener Elementarschrift bestimmt hat, ihm keinesweges fremd ist, das Prinzip, den Lehrgegenstand in einer, der Entwicklungsstufe der Kinder oder Schülerclasse angemessenen Form vorzuführen. Auf Seite 47 heißt es nämlich: „Selbst nach Beendigung der deutschen Schrift werden bei Vornahme der ungarischen oder englischen Schrift alle ihre ovalförmige Bestandtheile, behufs leichterer Auffassung und bestimmterer Darstellung, auf geradlinige zurückgeführt.“ Wie kommt es nun aber, diese treffliche Ansicht in vorliegendem Buche nicht zur Anwendung gebracht zu finden? Weshalb wird denn schon, wie wir oft oben gesehen, bei dem o a und l das Abrunden der Bestandtheile gestattet? Meinerseits gehe ich übrigens nicht einmal so weit. Durch das Einüben des elementaren Currentalphabets ist das Sehvermögen meiner Zöglinge schon so gebildet, daß sie, zumal mit Benutzung des Liniennetzes, das Zurückführen der lateinischen Schrift auf geradlinige Bestandtheile nicht mehr nöthig haben. Ist demnach dieses Prinzip meines Unterrichtsverfahrens völlig bei Seite liegen gelassen worden, so hat zwar das Liniennetz einige, aber doch nur sehr unzureichende Berücksichtigung gefunden. Lövényi gestattet nämlich vier Höhenlinien und entfernt sich auch mithin hierin von seinen Taktschreibgenossen, welche allen Hülfslinien entgegen sind. Mit einer Vervollständigung jener vier Höhenlinien zu einem Rautennetz scheint er nicht blos nicht einverstanden zu sein, sondern er gefällt sich sogar, mit theilweis übertriebenen Aeußerungen, wie „mathematische Genauigkeit“ ferner „geometrische Dissertationen“ (!!), auf dasselbe zu sticheln. Nun, darf man hier wohl fragen: hat denn die gleiche Lage, Breite und Entfernung in der Kalligraphie nicht denselben Werth wie die ebenmäßige Höhe? Seiner Opposition folgt jedoch der hinkende Bote sofort nach. Denn wenn hier und da gesagt wird: „es sei mit der angebrachten Form und Lage der Striche nicht zu genau zu nehmen“, so ist dies eine Bemerkung, welche der erziehende Unterricht schlechterdings zurückweisen muß. Und nicht viel besser sieht es aus, wenn unter seinen Commandowörtern so unbestimmte, vieldeutige Ausdrücke vorkommen, wie „ein sehr langer Strich“ „daneben herab“, „oben durchgezogen“ u. s. w. Allerdings, hier ist von jener getadelten „mathematischen Genauigkeit“ keine Spur vorhanden, so sehr dieselbe auch von anerkannten Pädagogen als zweckfördernd erachtet werden dürfte.

Fasse einmal dagegen Herr Lövényi meine Sprechformen in's Auge, z. B. beim e: „Ganzer Aufstrich, ganzer Grundstrich, darin halb hinauf, halber Aufstrich, halber Grundstrich, und halber Aufstrich." Das o mag noch ein Beispiel abgeben: „Ganzer Aufsteich, darin halb zurück, halber Grundstrich, halber Aufstrich, Oberschleifpunkt und halber Aufstrich." (Beim „Anschleifpunkt" wissen schon die Kinder, daß dieser Bestandtheil so hoch und stark wie ein halber Grundstrich ist.) Muß nun diesen Sprechformen nicht eine Bestimmtheit zuerkannt werden, welche jeden Zweifel ausschließt, selbst bei einer Unterrichtsertheilung, die der Schülerclasse gar keine, oder nur Höhenlinien gestattet? Aus jener gerügten Unbestimmtheit der Commandoworte sowohl, als aus dem Nichtgenaunehmen mit den Leistungen der Kinder in der Schule, ergiebt sich auch eine Inconsequenz, deren sich der Verfasser zu Schulden kommen läßt. An mehren Orten seines Buches tritt derselbe dem meist gedankenlosen Vorschriftencopiren, ebenso wie ich, entschieden entgegen. Nichtsdestoweniger verabreicht er den Kindern das in den Schreibstunden durchgegangene Vorlegeblatt als Aufgabe zur Uebung außerhalb der Schule. Nach meinem Verfahren — da nun einmal dasselbe hier mit zu erwähnen Anlaß geboten worden ist — wird die häusliche Schreibübung ebenfalls ohne Vorlegeblatt geliefert, weil die wiederholte Nachbildung aus dem Gedächtnisse auf die lebendige Anschauung eines Buchstabens, oder sonst einer Figur, außerordentlich günstig wirkt.

Freilich kommt meinem Verfahren hierbei theils das mehrerwähnte Liniennetz, theils der elementare Charakter meines kleinen Currentalphabets sehr zu Statten, einer Schrift, die — wie gesagt — den Beschauer je länger desto freundlicher anspricht. Wie leicht aber der Uebergang von dieser Current zu dem abgerundeten oder sogenannten kaufmännischen Ductus sich bildet, hoffe ich in dem bei J. J. Weber in Leipzig vor nicht langer Zeit erschienenen „Katechismus des Schreibunterrichts", durch Nebeneinanderstellung eines und des nämlichen Buchstabens aus beiden Currentarten, deutlich nachgewiesen zu haben. Vermöge dieser educatorischen Unterrichtsbehandlung werden nun aber auch die Zöglinge — wie beiläufig schon angedeutet worden, — an ein aufmerksames, sorgfältig genaues und völlig regelgerechtes Darstellen der geistig aufgefaßten Formen gewöhnt, und zugleich — was noch nicht berührt worden — ihr Seh- und Beurtheilungs-Vermögen derart geübt

und geschärft, daß sie sehr bald selbst wahrnehmen, wo sie gegen die Regelmäßigkeit gefehlt haben. Dieser letzte Vorzug ist hauptsächlich in unserer industriellen Epoche stark zu accentuiren. Werden doch jetzt sogar an niedre Fabrikarbeiter Forderungen gestellt, welche ohne jene Befähigung, verbunden mit einem streng correcten und daher sehr aufmerksamen Arbeiten, schwer oder gar nicht zu erfüllen sind.

Diese Bemerkung findet ihre Bestätigung durch die Mittheilungen einiger angesehenen und intelligenten Fabrikherren, welche eben deshalb mit besonderer Anerkennung von den Erzeugnissen belgischer Fabrikanten und Gewerbtreibenden sprechen. Und dann möchte ich auch noch bitten, mir doch den Lehrgegenstand in unsern Volksschulen zu nennen, in denen der von Lövényi ebenfalls ungern vermißte Zeichenunterricht nicht vertreten ist, welcher die Kinder zu einem scharfen und genau richtigen Sehen anleitet, wenn es nicht durch den Schreibunterricht geschieht. Ja, sogar in denjenigen Lehranstalten, wo das Zeichnen auf dem Lectionsplane steht, wird demselben, da er doch in der Regel weit später auftritt, durch einen Elementarschreibunterricht nach dem von mir erstrebten und in der Praxis sich vielfach bewährten Verfahren sehr ersprießlich vorgearbeitet. Endlich ist solches gleichfalls auf den Massenunterricht berechnet, wobei die Thätigkeit der Schüler, wie beim Taktschreiben, durch jenes ihr Schreiben begleitende taktmäßige Vorsprechen geregelt wird. Lövényi's Taktschreiben, das mir im Allgemeinen keineswegs fremd ist, wie ihm aus meinem, von ihm selbst in seinem Buche erwähnten Werke bekannt sein wird, findet erst später seine Anwendung, wenn die Zöglinge in einer regelmäßigen Schrift fest und sicher geworden sind. Beherrschung der Hand, man übersehe dies doch ja nicht, stellt sich als ein nicht minder wichtiges Ziel dar, als die Hand allmählich zu einer rasch dahingleitenden Federführung zu bringen. Deshalb schelte man nun nicht etwa meinen Lehrgang sofort und ungeprüft einen zu langsam fortschreitenden, der für unsere rasch lebende Zeit nicht mehr geeignet sei. Bin ich doch vielleicht der Erste gewesen, welcher sich für Wegfall des Schreibunterrichts während der beiden letzten Schuljahre ausgesprochen hat. Jeder solide Bau bedingt aber ein festes Fundament. Wer Solches nicht beachtet, dessen Arbeit zerfällt fast ebenso geschwind, wie sie emporgestiegen. Unser Verfasser schildert Solches selbst auf der 109. Seite in einer recht ergötzlichen Weise, wo er das char-

latanmäßige Thun und Treiben der herumreisenden Schnellschreiblehrer bespricht.

Derselbe wird es übrigens nicht übel vermerken, wenn ich von meinem Standpunkte aus, nächst dem gespendeten Lobe, auch Einiges an seiner Taktschreibmethode als ungenügend und nicht stichhaltig dargelegt habe. Vollkommnes kann nun einmal nur angestrebt, nie völlig erreicht werden. Wie ich mir dies oft sage, um in der Fortbildung nicht zu ermüden, so wird der wackere Verfasser damit gewiß ebenfalls einverstanden sein. Gleichwohl bleibt des Guten und Tüchtigen immerhin noch genug übrig, um vorliegendes Buch allen Freunden des Taktschreibens aus voller Ueberzeugung empfehlen zu können.

Ueber seine „Taktschriftvorlagen" muß ebenso vortheilhaft geurtheilt werden. Nur dürfte, wie mir, so auch Andern seine Currentschrift überaus schwach und die Buchstaben eines Wortes zu weit von einander stehend erscheinen. Auch nimmt es Wunder, im t und k das sogenannte Füßchen nicht sogleich angefügt, sondern erst nach einem Absetzen mit der Feder gebildet zu sehen, da doch sonst im Buche mit Recht häufig, wie beispielsweise bei dem e, darauf gedrungen wird, alle Buchstaben möglichst in einem Zuge zu schreiben, d. h. ohne darin mit der Feder abzusetzen.

In der englischen Schrift ist das G und Q, allerdings völlig übereinstimmend mit dem kleinen g und q, blos dadurch von einander unterschieden, das Jenes unten eine Schleife hat, Dieses in einem geraden langen Striche endet. Wenn nun auch diese Formirung noch die Uebereinstimmung mit dem Current=G und Q für sich hat, so könnte dennoch für das Q lieber die einer großen freigezogenen 2 gleichende Form gewählt, oder auch wie ein mit einem Abzeichen versehenes O gestaltet werden. Lövényi's Q, das nur zu leicht für ein G gehalten werden kann, ist mir bei meiner doch wirklich sehr reichen Schriftenkenntniß noch niemals zu Gesicht gekommen, wohl aber findet man bisweilen das G wie sein Q gebildet.

Karl Zschille.

IV.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Der Königsberger „Volksschulfreund *)." Mit Recht erregt ein Schulblatt, welches in andere Hände übergeht und die Absicht ausspricht, Neues und Besseres zu bringen, in höherem Grade die Aufmerksamkeit, als wenn es mit dieser Prätension nicht auftritt; der bisherige Leser sieht mit geschärftem Auge zu.

Gleich die erste Nummer des Blattes unter der neuen Redaction fesselt den lesenden Lehrer: „Eine Schule wie sie sein soll", mit dieser wichtigen Frage debütirt der neue Redacteur.

Das Neue in der auf diese Frage gegebenen Antwort liegt in der Art der Ausführung der Aufgabe, welche dem Lehrer der Schule von dem Herrn Revisor gestellt wird. Der Lehrer wird aufgefordert, „Preußen in der Richtung von Trier bis Königsberg mit den Kindern im Geiste zu durchwandern und damit 1) das Geographische, 2) das Naturkundliche, 3) das Geschichtliche anzuschließen, was sich auf dieser Wanderung darbietet." Das Neue, was dabei vorkommt, ist das sogenannte „Anschließen". Nachdem der Lehrer das Geographische durchgenommen, fügt er hinzu: „Das ist das schöne Land, dem sich jedes deutsche Herz ergeben soll", und er läßt von den Knaben: „Ich hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand Dir, Land voll Lieb und Leben", und von den Mädchen: „Traute Heimat meiner Lieben" singen. Diese beiden

---

*) Eine Zeitschrift, begründet von Preuß, mit Unterstützung der evang. Schulräthe und in Gemeinschaft der Directoren und Lehrer der evang. Schullehrer-Seminare der Provinz Preußen herausgegeben von Ed. Bock, Regierungs- und Schulrath. Alle 14 Tage ein Bogen, 1 Thlr. der Jahrgang. Königsberg bei Bon. 30. Jahrgang. —
Billiger Weise ließ ich den vorliegenden Aufsatz zuerst in das „Schulblatt der Prov. Preußen" (1865 Nr. 50) aufnehmen. A. D.

Lieder bilden den Uebergang zu dem eigentlichen Anschluß. Es wird „im Anschluß an den Rhein" ein Dampfschiff beschrieben, dann ein Dampfwagen, der elektrische Telegraph; die Steinkohlen, Getreidearten, Flachs „im Anschluß an Westfalen"; Torf, Kalk, Bienenzucht, Seidenbau „im Anschluß an die Prov. Brandenburg"; Bernstein „im Anschluß an die Prov. Preußen" — nützliche und schädliche Insekten, einzelne Singvögel und deren Nutzen, welche den Lehrer an das Gedicht von Rückert „Sommervöglein" erinnern. Als bemerkt wird, daß die Kinder auch Vöglein kennen, die nicht fliegen, fängt sofort ein Kind an zu singen: „Es kamen grüne Vögelein geflogen von dem Himmel". Die andern fallen mit ein und singen den ersten Vers, der zweite wird theils einzeln, theils im Chore gesprochen und dann wird noch einer oder werden noch zwei gesungen. Darauf stellt der Lehrer Aufgaben, welche beweisen sollen, daß die Kinder die einzelnen Sätze verstehen (das Anschließen geschieht nämlich an ein Stück des Lesebuchs), dann folgen Aufgaben, welche das Verständniß des Ganzen bezwecken, z. B. Vergleichung der grünen Blätter mit Singvögeln, wie diese Vöglein kommen, wie sie fröhlich sind, wie sie plötzlich verschwinden.

Hierauf wird Geschichtliches angeschlossen: von Fr. Wilhelm II. und Luisen zu der Zeit, als sie in Königsberg wohnten; die Mädchen erzählen, „wie Luise so leutselig und wohlthätig war und ihre Kinder und ihren Gemahl liebte." Dann folgt die Beschreibung der Krönung, des Glanzes, der Volksbelustigungen in früheren Zeiten, es wird gesprochen von der Reformation, von Dennewitz, Großbeeren, Kunersdorf, dann gesungen: „Ich hatt' einen Kameraden" — „Was blasen die Trompeten?" Diese Volkslieder werden zweistimmig gesungen, „einzelne Verse auch im Chore kräftig und eindringlich gesprochen, so daß man sieht, wie der Inhalt die Knaben ergriffen hat." — „Von Zeit zu Zeit muß aber doch auch wieder auf das Lesestück gesehen werden, deswegen thut der Lehrer hier und da Fragen nach dem Sinne."

Ich breche ab, es ist mir sehr sauer geworden, diese geographische Lection zu beschreiben; aber ich mußte, um dem Leser zu zeigen, wie das beliebte Anschließen und Anknüpfen an das Lesebuch als Centrum für den ganzen realen Lehrstoff gehandhabt wird. Wäre es ohne ein Exempel, klar vor Augen gestellt, zu glauben? Und das soll eine Musterlection sein, welche eine Schule vorführt,

„wie sie sein soll“, ein Ausdruck, in dem bloß das Wörtlein „nicht“ fehlt. Denn muß nicht ein solches — kann man es „Lehren“ nennen — ein solches Durcheinander in den Köpfen der Kinder eine Confusion, eine Zerstreutheit erzeugen, die aus den flüchtigen Kindern durch Einheit des Stoffs und strenge Behandlung desselben zu verdrängen eine der ersten Rücksichten des erziehenden Unterrichts ist? Darf man erwarten, daß, wie an andern Stellen des Blattes behauptet wird, diese Lehrweise die Einheit der Bildung und die Selbstständigkeit im Wissen und Können erzeuge? Ich weiß darauf nichts Anderes zu sagen, als: es ist unglaublich — dieses, Gott sei bei uns, vermaledeite Anknüpfen und Anschließen geschieht in dem Grade, daß der Gegenstand, um den es sich handelt, ganz aus den Augen verloren wird, selbst abgesehen davon, daß durch die eingemischte Singerei und die sentimentale Salbaderei eine Mischung, vielleicht mitunter eine Stimmung in den Kindern entstehen muß, welche an Jahrmarkt und Fastnachtsspäße erinnert. Wozu ist die Phantasie der Kinder nicht fähig, eine so an- und aufgeregte Phantasie? Da alles mit allem, selbst das Heterogenste, wenn auch durch hundert Vermittlungen, mit einander in Verbindung steht, so kann der Lehrer mit den Kindern gleich Faust von dem Himmel durch die Welt zur Hölle fahren. Aber frommt das? Verträgt es sich mit dem Ernst des Erziehers, mit der Würde der Lehrstoffe? Verlangt nicht jedes richtige und genaue Erkennen, daß man bei der Stange bleibe? Jenes Verfahren ist ein Beispiel von der beliebten „Concentration“. Heißt „concentriren“ etwa zerstreuen und verflüchtigen, oder versteht man darunter Sammlung der Aufmerksamkeit und Verstärkung der Denkkraft? Sagt doch Hr. Seminardirector Schorn in einem folgenden Aufsatze über die „Einheit im Unterrichte“, daß die Einheit und Concentration nicht da sei, „wo der Lehrer in Luftsprüngen oder wunderlichem Querfeldeinlaufen alles mit allem zu vereinigen suche.“

„In der Beschränkung zeigt sich der Meister“, sagt Goethe, Schiller verlangt die Sammlung der höchsten Kraft „im kleinsten Punkte“, und Goethe bemerkt an anderm Orte: „Die gute Pädagogik ist gerade das Umgekehrte von der guten Lebensart. In der Gesellschaft soll man auf nichts verweilen, und bei dem Unterrichte ist das höchste Gebot, gegen die Zerstreuung zu arbeiten.“ Das oben beschriebene Anknüpfen gleicht der Gewohnheit loser Schwätzer, welche ad vocem

ihre in die Unterhaltung nicht gehörenden Bemerkungen einschustern.

Summa: das empfohlene Anschließen und Anknüpfen ist ein äußerliches Annectiren, ist nicht das Jacotot'sche: „Etwas lernen und alles andere darauf beziehen", es ist auch kein Compariren und kein Combiniren, es erfordert kein Urtheilen, Schließen und Denken — es ist blos äußerliches Juxtaponiren und Irrlichteliren, es setzt in dem Kopfe des Lehrers Confusion voraus und erzeugt in dem Schüler Diffussion und grenzenlose Zerstreutheit. Kommt nun noch, wie in der bezeichneten Musterlection, welche dem Lehrer „eine Schule, wie sie sein soll" vorzuführen den Zweck hat, das Einmischen von anregenden, heiteren oder lustigen Liedern in den Ernst des strengen Unterrichts hinzu, so wird der Lehrer zum ludi magister, er spielt „die lustige Person", cantores amant humores. Es kommt mir vor, als hätten die Erfinder des „Anschließens" den Mahnungen des Directors an den Dichter und die lustige Person im Vorspiele zum Faust folgen wollen:

„Gebraucht das groß' und kleine Himmelslicht,
Die Sterne dürfet ihr verschwenden;
An Wasser, Feuer, Felsenwänden,
An Thier und Vögeln fehlt es nicht.
So schreitet in dem engen Bretterhaus
Den ganzen Kreis der Schöpfung aus,
Und wandert mit bedächt'ger Schnelle
Vom Himmel durch die Welt zur Hölle!"

Genug: was Hr. Bock als Musterlection vorgeführt hat, sei dem Lehrer eine ernste Mahnung, es nicht also zu machen. Wahrlich, der neue Redacteur hat sehr unglücklich debütirt. Mit Unwillen werfen wir die erste Nummer zur Seite. Die dargestellte Weise ist eine Folge des unseligen Gedankens, das Lesebuch zum Mittelpunkte, nicht bloß des sprachlichen, sondern auch des gesammten weltkundigen Unterrichts zu machen, d. h. an den Wortunterricht den Sachunterricht zu knüpfen. Die Folge davon ist eine doppelt verderbliche: 1) daß der reale Unterricht zum Wortunterricht degradirt wird; 2) daß dem Schüler das Lesebuch gänzlich verleidet wird. Das erste ist überall zu fürchten, dieser Gefahr daher nirgends, gleichsam mit Absicht, Vorschub zu leisten; das zweite Uebel tritt nothwendig ein, da die Lesestücke, vorauszusetzender Maßen Musterstücke, auch den Zweck haben, dem Lesenden Genuß zu verschaffen. Begreiflicher Weise geht dieser Zweck sowohl durch die grammatische Zergliederung, sowie durch die Zerreißung

und Zerpflückung des Inhalts, und ganz besonders durch das Annectiren gänzlich verloren. Ein Lesestück soll nur nach seinem Inhalt behandelt, nur solche sprachliche Bemerkungen dürfen gemacht werden, welche die Verdeutlichung des Inhalts zum Zweck haben, dessen Auffassung, mündliche und schriftliche Darstellung darauf folgen kann. Behandelt das Lesestück Gegenstände aus der Weltkunde, so haben auch diese nicht zuoberst den Zweck der Belehrung — das ist Zweck der dem betr. Gegenstande besonders gewidmeten Lehrstunden — sondern der Anwendung des Gelernten und seiner Darstellung in schönem Gewande u. s. w., die der Lehrer nicht geben kann. Jeder weitere Gebrauch der Lesestücke zum Ersatz jedes, auch des dürftigsten grammatischen Unterrichts, der doch nirgends ganz fehlen kann und darf, oder zum leidigen „Anschließen" ist Mißbrauch und Verhunzung der Lesestücke. Wie weit soll das Anschließen gehen? Den Kanon dafür möchte ich kennen lernen. Hier eröffnet sich das herrlichste Feld für die Salbader und Schwätzer, und was kann anders dadurch erzeugt werden als Schwatzsucht und Salbaderei, grenzenlose Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit und Zerstreutheit? Klagen ja mehrere Aufsätze in dem sogenannten „Volksschulfreund" darüber, daß die Lehrer das Anschließen nicht verstehen, daß der eine zu viel, der andere zu wenig darin thut — ja, man erkäre sich darüber, was hier zu viel und da zu wenig ist. Darauf werden wir warten müssen, oder mit einer Phrase abgespeist werden *).

Das Aergste bei alledem ist — ich muß das noch einmal betonen — daß die Erfinder und Liebhaber des Anschließens in allem Ernste die Meinung hegen, dadurch der Zersplitterung der Lernstoffe vorzubeugen, die Harmonie und Einheit

---

*) „Die einen" — sagt Hr. Schorn — „lassen darüber hinlesen, und es fliegen die Lesestücke vorüber, wie die Landschaftsbilder dem auf der Eisenbahn dahinsausenden Reisenden; man hat's gesehen und doch nicht gesehen. Die andern weilen bei dem einzelnen Stücke mit der Genauigkeit eines Physiologen, der mikroskopische Beobachtungen anstellt; das Einzelne wird kleinlich zergliedert und doch kein Bild des Ganzen gewonnen. Zwischen beiden liegt die Wahrheit." Aber was ist nun mit dem Hinweis auf Zuwenig und Zuviel gewonnen? Ich bleibe bei meiner alten Behauptung und Erfahrung: Aus dem Lesebuch alles machen, es zu allem gebrauchen ist ein Mißgriff und zwar ein sehr großer. Man wird den Mißgreifenden hier und da ohne Unrecht ein andres Wort aus dem angezogenen „Vorspiel" zurufen können: „Der saubern Herren Pfuscherei ist, merk' ich, schon bei Euch Maxime." —

derselben und dadurch die einheitliche Bildung des Geistes zu erzeugen — durch ein Gemengsel, das — wie ein aus einheimischen und fremden Stoffen gemischtes Ragout dem Magen des Leibes schlecht bekommt — die Verarbeitungskraft des Geistes nicht stärkt, sondern schwächt. Wie der gesunde Leib, so nährt sich der Geist zu seiner Gesundheit zu einer Zeit an einem Stoffe. —

Was Wunder nun, daß unser Auge nach der gegebenen Probe von Schul- und Lehrweisheit weiteren Schwächen des „Volksschulfreundes", wenn es auch nicht gerade danach forscht, gewärtig ist! Wir wollen noch einiges Einzelne hervorheben.

In Nro. 2 „Einheit im Unterricht vom Seminardirector Schorn in Pr. Eylau" wird Pestalozzi neben das Lebensbild „eines" Rousseau, „eines" Basedow rangirt — Pestalozzi, der Vater verwaister Bettelkinder, die er auf der Landstraße aufsuchte, um sie zu erziehen, neben Rousseau, der seine eignen Kinder in's Findelhaus schickte, um sie nimmer wiederzusehen! „Allen dreien", sagt Hr. Schorn — „fehlt des Lebens innre Einheit, welche des Schaffens Fundament bildet; sie fehlt, weil der lebendige Glaube ihnen abhanden gekommen." Mag Hr. Schorn fester auf diesem „Fundamente" ruhen, wir können abwarten, ob er auf ihm etwas auferbaut, das in irgend einer Beziehung dem pädagogischen Bollwerke Pestalozzi's, welchem das rechte Fundament gefehlt haben soll, zu vergleichen sein wird! Und wie stimmt seine Behauptung mit der Lobrede auf Pestalozzi (Nr. 5 des sogen. „Volksschulfreundes"), in welcher derselbe als der Held aller christlichen Tugenden, dieses einzig untrüglichen Beweises des wahren Glaubens, dargestellt wird? Herr Schorn vergleicht Pestalozzi mit Franke und glorificirt des letzteren selige Ruhe am Schlusse seines Lebens, gegenüber der Zerrissenheit des ersteren kurz vor seinem Ende, weil ihm „das einheitliche Centrum" gefehlt habe. Offenbart uns irgend etwas an Pestalozzi den Adel seiner Seele, so sind es seine „Lebensschicksale", ist es sein Schwanengesang, ist es die jeden, der ein fühlendes Herz in der Brust hat, ergreifende Trauer über das Fehlschlagen und den Untergang aller seiner Schöpfungen. Alles schien verloren — und nun verlangt man von dem achtzigjährigen todmüden Greise, er solle mit Hallelujah die „Brandstätte" seines Wirkens verlassen! Hat ein solcher Menschenkenner wohl eine Ahnung von den Kämpfen und Leiden eines Märtyrers für unsterbliche Bestrebungen? Wie

nimmt sich die Verkleinerung und Verdächtigung eines für alle Zeiten hochverdienten edlen Mannes aus neben der Versicherung der meisterhaften Leistungen des Hrn. Schulraths Bock in demselben Aufsatze, neben dem „großen Griffe" der Regulative, die den armen Lehrer der Gefahr entheben, „die noch ärmeren Kinder in der Seelenlehre zu unterweisen", ein Gedanke, der, wie der Verfasser wünscht, genügen möge, „um den erneuten Dank in unseren Herzen gegen die Hand (des todten Ministers von Raumer?) zu wecken, die uns — auf ein Gebiet gestellt hat, um auf demselben nicht taube, sondern für das Leben fruchtbare Samenkörner auszustreuen!" Was sagen die Lehrer dazu? — Der Hauptsatz des Aufsatzes, daß der Unterricht „Mannigfaltigkeit in der Einheit — Einheit in der Mannigfaltigkeit" verlange, trägt zur Aufklärung der Lehrer über das, was sie diesem Grundsatze gemäß zu thun haben, nicht das Geringste bei, es ist eine leere Phrase.*)

In Nr. 10. und anderwärts ist von der „seligmachenden Wahrheit" die Rede, und daß, nach dem durch die Regulative beliebt gewordenen Stichworte, die Hauptsache darin bestehe, daß sie „Leben schaffe". Darauf ist zu erwidern, daß die Herren nach dem Bibelworte von „seligmachendem Glauben" und von freimachender Wahrheit reden sollten, um so mehr, da sie ja sonst von der Erkenntniß keine großen Früchte erwarten, ja direkt Verdacht gegen sie äußern, indem sie fordern, daß das Glauben dem Erkennen vorhergehen müsse. Wie damit das bekannte Wort, der Glaube komme von der Predigt, und die Versicherung, die Wahrheit werde den Menschen frei machen, oder auch die Psychologie in Uebereinstimmung zu bringen sein möchte, müssen wir diesen Gläubigen überlassen. Die Wahrheit klärt auf und macht dadurch

*) „Das Methodenwerk Pestalozzi's ist längst dahin gestorben" (Nr. 5, S. 38.) — bei vielen leider ganz und gar, auch die durch seine Jünger ausgeübte Kunst des Suchen- und Findenlassens, wovon den Anhängern der Orthodoxie jede Vorstellung verschwunden ist. Der von ihr Besessene versteht nur zu geben und Gegebenes zu erläutern.

In demselben Aufsatze, in welchem die angeführte Stelle vorkommt: „Was sollen wir von Pestalozzi lernen?" klagt der Verfasser (Schulrath oder Seminardirector), daß mit dem Namen Pestalozzi „Ostentation" getrieben werde, und daß „die Zahl derer, welche von seinen Ansichten und Verdiensten Gründliches wissen, klein sei." Hier wird wiederholt das einst in böser Stunde gesprochene Wort: „Sie wollen ihn feiern, aber sie kennen ihn nicht." Wenn wahr, wem gereicht das mehr zur Unehre, den Lehrern oder ihren Bildnern und Führern?

frei, sie macht nicht selig; nur die Gesinnung, die zur That wird, beseligt. —

In demselben Aufsatze (Nr. 10.) findet man noch einen andern Beweis pädagogischer Weisheit. Man soll nicht sagen: „Die Menschen sind Sünder, sondern: ich bin ein Sünder.“ Und diese Wahrheit soll der Lehrer dem Kinde „aus seinem Leben und seinen Verhältnissen bezeugen“, der Lehrer soll also seine Zöglinge versichern und direkt zu ihnen sprechen: Ich bin ein Sünder, und dieses Bekenntniß soll er ihnen anschaulich machen und beweisen. Wie damit die Forderung, der Lehrer solle den Schülern als ein Mustermensch erscheinen, übereinstimmt, müssen wir den Herren wieder überlassen. Wahrhaftig, es ist weit gekommen! Zuletzt hält man es noch für eine pädagogische Maxime, sich seiner Sünden zu rühmen. —

Mit dieser Bemerkung wollen wir diesmal von dem Volksschulfreunde des 30. Jahrganges Abschied nehmen. Ich sage nicht, daß er nicht auch richtige Gedanken und lesenswerthe Aufsätze enthalte, freilich deren wenige; aber ich spreche mein Gesammturtheil dahin aus: er wird die fortgeschrittenen Lehrer nicht befriedigen, kann sie nicht befriedigen; das meiste ist auf Lehrer untergeordneten Ranges berechnet, er stellt Regeln auf und empfiehlt Maßregeln (über Disciplin, Schullocal u. s. w.), welche der Lehrer in dem Seminar längst vollkommen kennen gelernt hat; wäre die Einschärfung derselben für die Mehrzahl der Lehrer noch nöthig, so müßte man auf einen tiefen Stand der Lehrer der Provinz Preußen einen Schluß machen und behaupten, die dortigen Seminare hätten ihre Schuldigkeit nicht gethan.

Zum Schlusse noch ein Wort über den „neuen“ Pestalozzi-Verein, von dem in dem Jahrgange auch die Rede ist, z. B. von ihm mitgetheilt wird, daß er im April 1865 „bis gegen 1000“ Mitglieder zählte.

Ich bleibe dabei: die Entstehung desselben neben dem „alten“ und der Widerpart zu demselben ist zu beklagen; die Trennung der Seminarlehrer von der großen Vereinigung preußischer Lehrer, welche in dem Pestalozzi-Verein ein äußeres Band fand, war ein Fehler, ja mehr als ein Fehler.

In den Händen der Seminare liegt die Bildung der Volksschullehrer, folglich wesentlich die Volksbildung, folglich sind sie an das Volk gewiesen, folglich haben sie in den Bedürfnissen und Wünschen des Volks die Leitsterne ihres Ver-

haltens zu suchen. „Wir Männer unserer Zeit fühlen und wissen uns durch und durch eins mit unserm Volk. Unser ganzes Dasein und Wirken gehört ihm an ohne alle Bedingung, denn es wurzelt in ihm und hat aus seinem Leben Nahrung und Kraft gewonnen." *) Die Verkennung der Richtigkeit dieser Auffassung ist überhaupt von sehr nachtheiligen Folgen; ohne sie wäre auch die Entstehung, wäre der Gedanke, einen „neuen" Pestalozzi-Verein zu gründen, nicht möglich gewesen. Die Lehrer der Provinz, also auch die Miеglieder des „alten" Vereins, sind Schüler der Seminare. Es herrscht sonst die Regel, daß die Lehrer an ihren Lehrern hangen, und daß die Seminarlehrer mit ihren ehemaligen Zöglingen, nachherigen Freunden, verbunden bleiben. Sollte die Mehrzahl der Volksschullehrer der Provinz Preußen so entartet, so „aus der Art geschlagen" sein, daß deren ehemalige (geliebte) Lehrer guten Grund und alle Ursachen hatten, ihr Thun, Wirken und Streben zu verleugnen? Oder hatte und hat dieses Verhalten andere (bewegende) Ursachen und (in's Gewicht fallende) Gründe? Sind sie dirigentes oder directi? —

Die Lehrer dieser Zeit fühlen sich, wie andere Stände, angeregt von den bewegenden Factoren dieser Zeit — angetrieben, zu ihm wie and're Leut': sie vereinigen sich, bilden kleine und große Vereine, verfassen Aufsätze, theilen sie den Collegen mit, discutiren und debattiren frei über Thesen, halten sogar Reden, haben in der Presse ihre Organe, rufen, da die, von welchen es zu erwarten gewesen wäre, es nicht thaten, eine Stiftung in's Leben, helfen sich selbst, helfen ihren Wittwen und Waisen u. s. w. u. s. w. — unerhört das, unerhört! Freilich, freilich — wie so manches Andere auch unerhört ist!

Berlin, Decbr. 1865. **A. D.**

2. **Die Bürgerschule.** Leitende Grundsätze bei der Einrichtung von Bürgerschulen nebst praktisch erprobten Lehrplänen für dieselben. Von Ferd. Schnell. Breslau 1865, Nicolai. (222 S. gr. 8.)

Menschenbildung ist der gemeinsame Zweck aller Schulen, die nicht Berufsschulen sind, zwar dem Grade nach verschieden, aber einig in dem Ziele. Sie gliedern sich je nach den

*) A. B. Marx, Erinnerungen aus meinem Leben. Berlin 1865. Janke, II. S. 222.

Bedürfnissen des Lebens, und sie ändern sich je nach den veränderten Umständen. Die Schulen folgen dem Leben.

Wir haben Volks- und Bürgerschulen (niedere und höhere für Knaben und Mädchen), Realschulen und Gymnasien.

Wenn ehemals die Volksschule, die ein- und mehrklassige, den Bedürfnissen des Bürgerstandes in den Städten entsprach, so ist dies heutigen Tages nicht mehr der Fall. Man hat daher an die Hebung der Volksschule zur Bürgerschule gedacht oder diese neben jene gestellt. Von dieser Bürgerschule ist in dem vorliegenden Buche die Rede.

Hr. Schnell definirt sie so: „Unter Bürgerschulen begreifen wir diejenigen allgemeinen Stadtschulen, welche ihre Schüler vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre mindestens durch 4—6 Stufenklassen dahin führen, daß sie für ihre allgemein-menschliche und volksthümliche, sowie für ihre bürgerliche und religiös-sittliche Bildung eine zeitgemäße Grundlage besitzen und namentlich befähigt sind, ein Handwerk sowohl als auch die Führung eines bürgerlichen Hauswesens mit Verstand und Nachdenken geschickt und tüchtig zu erlernen." An dieser Erklärung könnte man Verschiedenes aussetzen, z. B. dieses, daß die religiös-sittliche Bildung in der allgemein-menschlichen enthalten ist.

Wie ist eine solche Bürgerschule einzurichten?

Wer darauf antworten will, stößt auf Fragen, die noch nicht ein allgemeines Einverständniß gefunden haben.

Wir wollen einige derselben berühren.

1. Verlangt die mittlere Bürgerschule, die hier gemeint ist, da sie zwischen der städtischen Volksschule, in der auch die Kinder von Bürgern sitzen, und der höheren Bürgerschule steht, die Trennung in Knaben- und Mädchenschulen?

2. Gehören fremde Sprachen, Latein, Englisch, Französisch, in den Kreis der Unterrichtsgegenstände?

3. Sollen diese Schulen nach den Confessionen getrennt werden?

Die erste dieser Fragen beantworte ich mit Ja, obgleich in kleinen Städten auch das Gegentheil zuläßig ist, die zweite und dritte mit Nein. Deutsche Knaben und Mädchen, für welche keine höhere Bildung Bedürfniß ist, sollen keine fremden Sprachen lernen, wenigstens darf der Unterricht darin nicht obligatorisch sein, ist also in den allgemeinen Lectionsplan nicht aufzunehmen; (selbst in Betreff der sogen. „höheren Mädchen- oder Töchterschulen ist es eine große Frage, ob wir

bessere deutsche Frauen dadurch erziehen, daß wir die Schülerinnen derselben mit fremden Sprachen beschäftigen), und die Bürgerschule soll keine Confessions-, sondern eine Communalschule sein.

Die Zahl der diesen allgemeinen Fragen unter- und nebengeordneten ist sehr groß.

Hr. Schnell hat daher ein verdienstliches Werk übernommen, daß er dieser unleugbar wichtigen Angelegenheit seine Muße gewidmet hat.

In der Einleitung behandelt er folgende Gegenstände:

1. Nothwendigkeit der Errichtung von Bürgerschulen.

2. Bürgerschulen für Knaben und Mädchen.

3. Die Lehrgegenstände derselben.

4. Die Abstufung des Unterrichts nach Klassen und die Zahl derselben.

5. Concentration des Unterrichts.

6. Die verschiedenen Aufgaben der verschiedenen Lehrgegenstände.

7. Die Stundenzahl und die Lectionspläne.

8. Welche Lehrer sind für die Bürgerschulen zu wählen?

9. Die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens in den Städten.

Diese Angabe des Inhalts bezeichnet die Schrift als eine von denjenigen, welche an dem Bürgerschulwesen und für dasselbe arbeiten, als eine zeitgemäße und sehr beachtenswerthe. Man stößt überall auf einen Schatz geläuterter Ansichten und einer reichen Erfahrung.

Das Bisherige enthält den theoretischen Theil der Schrift, nun folgt der praktische, die Anwendung und Ausführung der Ansichten und Gedanken über die Einrichtung der Bürgerschulen in praktischen Lehrplänen, entworfen und ausgeführt von verschiedenen Verfassern an verschiedenen Orten. Hier tritt der Leser und Lehrer unmittelbar in die Praxis ein. Wer die Schwierigkeit des Entwurfs eines durchdachten, auf klar erkannten Principien ruhenden, consequent durchgeführten und die etwaigen Local- oder selbst die Verhältnisse des Lehrerpersonals berücksichtigenden Lehrplanes kennt, wird dem Verfasser Dank wissen, daß er ihm eine Anzahl derselben, welche ausgeführt waren oder noch sind, mitgetheilt hat. Es sind folgende:

1. Der Lehrplan für eine vier- bis achtklassige Bürgerknaben-, bez. Töchterschule von Ch. G. Scholz, dem

ehemaligen, Allen, die ihn kannten, unvergeßlichen Oberlehrer am evangelischen Seminar in Breslau. Mit Recht wendet Schnell die Worte Schiller's: „Das Genie ist der Fleiß“ und: „Der Wille macht den Menschen groß und klein“ auf ihn an. Nach seiner Entlassung, veranlaßt durch die räthselhaft gebliebene Auflösung des genannten Seminars, übernahm Scholz eine Töchterschule und schloß ein Seminar für Lehrerinnen an dieselbe an. Er hat darin über 200 Lehrerinnen gebildet, welche sämmtlich die vorgeschriebene amtliche Prüfung bestanden haben.

2. Der Lehrplan der je fünfklassigen Bürgerschulen in Dresden.

3. Der Lehrplan der sechsklassigen Bürgerknabenschule zu Stolp in Pommern, vom Rector Stahlberg daselbst.

4. Der Lehrplan der sechsklassigen allgemeinen Bürgerknabenschule in Worms, vom Schulinspector Olff.

Der Leser wolle in Nr. 4 das Wort „allgemein“ nicht übersehen. Die Schule in Worms ist eine wirkliche Communal- d. h. eine Simultanschule, indem sie die Knaben aller Bürger Worms, Protestanten, Katholiken und Juden in sich vereinigt, eine Schule, an welcher Lehrer dieser verschiedenen Religionsgesellschaften arbeiten, in welcher die Schüler je nach der Confession der Eltern zwar separaten Religionsunterricht, allen übrigen Unterricht aber gemeinschaftlich haben. Diese Schule besteht bereits seit 30 Jahren und man hat daher Gelegenheit gehabt, die durch solche Gemeinschaft in Aussicht gestellten Gefahren für Religion und Kirche beobachten, überhaupt die Folgen derselben kennen zu lernen. Ich sage, da ich darüber so oft gesprochen habe, darüber hier nichts weiter, wünsche nur, daß sie den von Schnell darüber mitgetheilten Bericht des Hrn. Olff lesen und würdigen. Ganz dieselben schönen Erfahrungen wie in Worms, der alten Lutherstadt, hat man, von Holland nicht zu reden, in Thorn, in Lengsfeld (Großh. Weimar) und anderwärts gemacht. Darum sollte man hoffen dürfen, daß Pädagogen sich nicht ferner durch das Geschrei fanatischer Priester beirren lassen. Freilich, wer an eine alleinseligmachende Kirche, an ein seligmachendes Glaubensbekenntniß glaubt und in dem Umgange der Kinder, nicht verschiedener Confessionen (denn Kinder haben glücklicher Weise noch keine Confession), sondern der Kinder von Eltern verschiedener Confession Gefahr für ihr Seelenheil fürchtet, mit andern Worten: wer Kinder nicht kennt, außerdem ein

Zelot und ein Narr ist, der wird sich gegen eine Communal-Simultanschule sträuben, vielleicht außerdem gegen die Sonderbündelei in den deutschen Landen declamiren, aber, indem er selbst sein eigenes Steckenpferd reitet, vergessen, sich an der eignen Nase zu zupfen.

5) Der Lehrplan der Bürgerknaben- und Elementarschule und der mittleren Mädchenschule in Thorn (entworfen von Dr. Prowe?).

6) Der Lehrplan für die zweite, zu errichtende höhere städtische Töchterschule in Berlin, entworfen von der städtischen Schuldeputation (Schulrath Fürbringer).

7) Der Lehrplan der fünf je achtklassigen Bürger-Knaben- und Mädchenschulen zu Leipzig im Grundrisse.

8) Der Lehrplan der zwölfklassigen Bürgerknabenschule des Schulvorstehers Steinert in Berlin.

Derselbe enthält den ausführlichsten Lehrplan, beinahe 100 Seiten einnehmend. Man findet darin Sachen, die man in andern Lehrplänen nicht findet, auch nicht darin sucht, die aber Dinge betreffen, deren Berücksichtigung, zumal an einer sehr zusammengesetzten Schule, nicht versäumt werden darf.

Ob unter den mitgetheilten 8 Lehrplänen ein Muster-Lehrplan sich befindet? ein Plan, den man ohne Weiteres überall acceptiren könnte? Ich weiß das nicht, ist auch nicht Sache des Berichterstatters über ein Buch, sondern des praktischen Lehrers selbsteigne Sache. Man würde Hrn. Schnell sehr mißverstehen, wenn man meinen sollte, er habe durch seine Sammlung der Schablonenwirthschaft Vorschub leisten wollen. Die Franzosen lieben sie bekanntlich, sie uniformen Alles, selbst den Unterricht bis auf die Uebereinstimmung der Lectionen in denselben Stunden — da ist doch in der deutschen Mannigfaltigkeit etwas Gutes. Gott, wie freut man sich, wenn nicht alle einander auf's Haar gleichen, sondern wenn man hier und da Eigenthümlichkeiten antrifft! Natürlich begründet der Umstand keinen Tadel, wenn man an einem Lehrer die Anstalt erkennt, aus der er hervorgegangen (dieß ist ein Beweis, daß dieselbe ihren Zöglingen eine Signatur aufgedrückt, nicht charakterlos, nicht Nichts gewirkt hat); aber es bleibt dabei: „Selbst ist der Mann".

Nachwort. Einer solchen Eigenthümlichkeit kann ich zu meiner Freude hier Erwähnung thun, da dieselbe in einer Druckschrift sich darstellt. Dieselbe ist zwar nur als „Manu-

script", d. h. nur für die Freunde und Bekannten gedruckt; aber ich muß doch ein Wort darüber sagen.

„Das erste Jahrzehnt meiner Wirksamkeit als Schulvorsteher, von Hermann Bohm, Berlin 1865", dies ist der Titel der 103 Seiten umfassenden Schrift, gewidmet den „Collegen, den ehemaligen zum Gedächtniß, den jetzigen und künftigen zur Anregung und Orientirung." Abgesehen von den Persönlichkeiten, die in der nächsten Umgebung Interesse erregen können, enthält die Schrift werthvolle Beiträge aus der unmittelbaren lebendigen Praxis: 1) mein Verhältniß zu meinen Collegen; 2) Verhältniß der Collegen unter einander; 3) Stellung zu den Eltern unsrer Schüler; 4) Stellung zu unsern Schülern, mit die eigene Schule charakterisirenden Bemerkungen über Lehrereigenschaften, Grundsätze und Maßregeln in Betreff der Methode, der Disciplin u. s. w.; 5) die Stellung des Lehrers an der Privatschule, dem Vorsteher und der Behörde gegenüber; 6) mein Verhältniß zu den Schulbehörden; 7) das Publicum und sein Urtheil.

Die „zehn Jahre aus meinem Schulleben" von Wichard Lange sind ein Lied in höherem Chor; aber jeder Lehrer verdient Ermunterung zu einer Darstellung seines Wirkens nach einer Reihe von Jahren, wenn auch nur für sich und die nähere Umgebung. Eine solche Ermunterung und belebende Anregung geht von der ehrlichen, offenen und treuen Darstellung Bohm's aus; er empfange dafür unsere Anerkennung und unsern Dank! A. D.

3. Die Anschauung. Eine pädagogische Monographie von Ferd. Schnell. Köthen 1865, Schettler. (95 S. 8.)

Der Verfasser schickt dem Inhalt eine kurze, gelungene Biographie des verstorbenen Gotha'schen Schulraths Dr. Karl Schmidt voraus, indem Hr. Schnell zugleich wesentliche Grundsätze der Pädagogik desselben beifügt. Mit Recht charakterisirt er ihn als einen charakterfesten, ideal gesinnten und strebenden Mann. An seine Stelle ist der Subrector Dittes, bisher in Chemnitz, getreten, von dessen bisheriger Wirksamkeit durch Lehre und Schriften man sich die Einleitung des Gotha'schen Seminars und Schulwesens in die mehr praktische Richtung versprechen kann. In Schmidt war die Seminarbildung mit der wissenschaftlichen Bildung des Theologen und Philosophen vereinigt.

Der Verfasser will das Princip des Anschauungsunter-

richts zur allgemeinen Geltung bringen. Das bloße Lesen und Lernen aus Büchern ist ihm verhaßt, und er verwirft das Lesebuch als Mittelpunkt des gesammten Schulunterrichts. Er nennt diese Art von Concentration eine „Afterconcentration". Die unmittelbare Anschauung der Dinge in der Welt könne dadurch nicht ersetzt werden. Um derselben mehr Eingang zu verschaffen, bedürfe es einer Aufklärung über den Anschauungsproceß, die er geben wolle. Nach seiner Ansicht ist die äußere Welt das Fundament der geistigen Entwicklung, dessen Darstellung und Begründung er in der Einheit der Grundsätze Pestalozzi's und Schultz-Schultzenstein's erblickt.

Zunächst nun schildert der Verfasser den Werth und die Nothwendigkeit der Sinnenbildung und der sinnlichen Anschauung als Fundament aller geistigen Bildung. Dann geht er zur Darstellung des Anschauungsprocesses über. Derselbe ist nach seiner Ansicht gleichzeitig ein physikalischer, ein physiologischer und ein psychischer, und er unterscheidet subjective und objective Sinnesbilder. Als Resultat kommt der Verfasser zu bekannten Kant'schen Sätzen: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind — Begriffe ohne Anschauungen sind hohl und leer." Auf den zweiten Satz legt der Verfasser mit Recht den Nachdruck; ob der erste mit seiner Deduction übereinstimmt, dürfte zu bezweifeln sein.

Zu den subjectiven unvollkommnen Sinnesbildern rechnet der Verfasser die Vorbilder, die Nachbilder, die Schwindelbilder, die Traum- und Rauschbilder, die Monstrabilder oder Phantasmen, die Lähmungs- oder Reizungsbilder. Ueber sie erheben sich die objectiven, dem Wesen der wirklichen Welt entsprechenden Sinnesbilder, welche die Basis aller wirklichen Erkenntniß ausmachen. Jene und diese erzeugt der physikalische Anschauungsproceß, der dem physiologischen vorhergeht, darin bestehend, daß die sinnlichen Eindrücke zu inneren Anschauungen potenzirt werden. „Die Sinnesnahrung wird zur Geistesnahrung."

Zur näheren Erläuterung wird der Unterschied der menschlichen und der thierischen Sinnesthätigkeit aufgestellt. Der Verfasser unterscheidet hier das Fundament der Bildung, das in den Sinnen liegt, von dem Princip der Bildung, das dem Geiste angehört.

Er geht dann zum wichtigsten Kapitel seiner Schrift, zur Kultur der Sinne und Sinnesanschauungen über. Er stellt allgemeine Kulturregeln auf, bespricht die Behandlung ab-

normer Sinneseigenheiten, die Art der Aneignung und Verarbeitung der Sinnesanschauungen, reiht daran die „kunstmäßige Unterstützung der Anschauung durch die Sprache" und detaillirt die verschiedenen Hülfsmittel zur Veranschaulichung, um den Denkenprozeß einzuleiten. Die Betrachtung leitet auf die sinnliche und übersinnliche Bedeutung der Wörter, die sichtbaren Zeichen, die Analogien und die Frageform des Unterrichts bis zu dem Resultate, daß die gesunde Elementarbildung überall von dem Concreten ausgeht und daß darin das Wesen der historisch-genetischen Unterrichtsweise besteht.

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit der praktischen Anwendung der aufgestellten Grundsätze: a) in dem anschaulichen Religionsunterricht; b) in dem anschaulichen Realunterricht nach seinen verschiedenen Zweigen; c) in dem anschaulichen Sprachunterricht; d) in dem anschaulichen Formen- und Zahlunterricht; e) in dem anschaulichen Zeichen- und Gesangunterricht.

Der Schluß des Buches kehrt zum Anfang zurück, indem der Verfasser noch eine Aehrenlese aus Dr. K. Schmidt's Anthropologie, welche jetzt (Herbst 1865) in zwei Bänden in ihrer Reichhaltigkeit und mit ihrer staunenswürdigen Belesenheit vorliegt, mittheilt.

Unser Referat über diese neueste Schrift Schnell's ist zu Ende. Zu einer Beurtheilung alles Einzelnen würde ein Buch gehören. Ueber das Ganze können wir sagen, daß es auf dem Fundamente der geläuterten, fortgeschrittenen, rationellen, psychologisch-begründeten Pädagogik steht, die Einsicht in den Entwicklungsprozeß des menschlichen Geistes fördert und darum von dem Lehrer, der die psychologische Bildung des Geistes seiner Schüler sich zur Aufgabe macht, eifrig studirt zu werden verdient. Viele wichtige, einer reichen Erfahrung und einer großen Belesenheit entstammende Bemerkungen und Winke bekommt der Besitzer der inhaltreichen Schrift mit in den Kauf. — **A. D.**

4. Johann Heinrich Pestalozzi und dessen Bedeutung für seine und unsere Zeit. Ein Vortrag, gehalten am 28. Febr. 1863 zu Heidelberg von Dr. D. Schenkel. Zum Besten der bad. Pestalozzi-Stiftung. Heidelberg 1863, Mohr. (58 S.)

„Ueber Pestalozzi, denke ich" — meinte ein Lehrer — „ist endlich genug geredet". Ich erwiderte: noch lange nicht; denn er ist noch Tausenden deutscher Lehrer so gut wie un-

bekannt. Darum muß jede gute Schrift über ihn willkommen geheißen werden.

Eine solche gute, ja vorzügliche Schrift über ihn ist die vorliegende, deren Erscheinen schon darum bemerkenswerth ist, weil sie von einem Theologen herrührt. Bekannt ist ja, daß die Herabsetzung Pestalozzi's, weil er, wie behauptet wird, ein rechtgläubiger Christ nicht gewesen, nach wie vor von Solchen, die sich für absonderlich Gläubige erachten, fortgesetzt wird. Erklärte ja Raumer in Erlangen in seiner Geschichte der Pädagogik, Pestalozzi „sei viel zu verzeihen", und Lehrer, wie Hr. Ballien, Lehrer in Brandenburg, sprach dieses Wort auf dem Kirchentag 1863 nach.

Zu dieser traurigen Meinung bekennt sich Hr. Dr. Schenkel, der allgemein bekannte Prof. der Theologie in Heidelberg, nicht. Ihm ist Pestalozzi kein Heiliger, aber ein verehrungswürdiger Mann für alle Zeiten und ein Christ der That, d. h. ein wahrer.

Seine Schrift ist, wie gesagt, eine vorzügliche in jeder Beziehung. Sie charakterisirt den Mann in den treffendsten Zügen, in anziehendster Sprache. Auch dem, welcher mit Pestalozzi genau bekannt ist, gewährt sie belehrenden und darum erhebenden Genuß. Ein besonderes Verdienst der Schrift besteht darin, daß sie die Denk- und Darstellungsweise Pestalozzi's charakterisirt. Sie verdient daher eine eindringliche Empfehlung, nicht bloß für Lehrer, sondern auch und ganz besonders für Nichtlehrer, die mit ihm Bekanntschaft zu machen wünschen.

Für die Leser der Rh. Bl. ist, wie ich glaube, damit genug gesagt. Ich versage es mir indessen nicht, ihnen einige Aeußerungen der Schrift vorzuführen.

„Pestalozzi's Schriftstellerruhm ward ein fortgesetztes ergreifendes Bekenntniß seiner Theilnahme in der tiefen Noth und Hülfsbedürftigkeit einer in allen gesellschaftlichen Verhältnissen, in Staat, Kirche und Schule unbefriedigten und nach Befriedigung ringenden Zeit. Auch wir ringen noch immer nach gesunden, staatlichen, kirchlichen und volkswirthschaftlichen Zuständen. Aber der große Entscheidungskampf liegt in der Hauptsache hinter uns, der Baum der neuen Erkenntniß ist gepflanzt, und wir haben nur dafür zu sorgen, daß der Sturm nicht hier und da einen Ast an demselben knicke und daß seine Blüthen und Früchte nicht durch Frevel und Muthwillen verdorben werden. Pestalozzi war einer der wenigen tiefblickenden

genialen Menschen, welche die innerste Quelle der Noth und darum auch das rechte Heilmittel erkannt hatten. Der Haupthebel der autokratischen und aristokratischen Regierungskunst des 18. Jahrhunderts war Abnutzung der Volkskraft durch grenzenlose Vernachlässigung der Volksbildung und Erziehung. Ein in rohem Aberglauben und stumpfer Unwissenheit dahinschlenderndes Volk hielt man für lenksam, für leicht regierbar. Eine gesunde, tüchtige, alle Kräfte anspannende, alle Anlagen zur vollen Entwicklung bringende Volksbildung ist aber allein das große Heilmittel, welches Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud" vorschwebte. —

In dem Siege der Ideen der politischen Freiheit und der allgemeinen Anerkennung der Menschenrechte erblickte Pestalozzi den Sieg seiner eigenen heiligsten Ueberzeugungen. So erscheint er als ein Vertreter der modernen Zeitideen."

„Pestalozzi hatte hohe Achtung vor den obrigkeitlichen Befugnissen, sofern sie Ausflüsse des öffentlichen Rechts und Gesetzes sind; dagegen lächelte er über jene mystisch-theosophischen Phantasien, welche die Pflichtbefugnisse der Obrigkeit aus göttlichen Gnadenzuflüssen herleiten."

„Je höher Pestalozzi den Einfluß der Religion und die sittliche Volksbildung anschlägt, um so tiefer beklagt er es, „„daß die Priester in jedem Streit der Macht gegen das Volk auf der Seite der Macht stehen.""

In Pestalozzi's Unterricht der kleinen Kinder zu Burgdorf wurde „gar nichts auswendig gelernt, nicht einmal der Katechismus. Er wollte vor Allem die Kinder richtig denken, fühlen und handeln, Glauben und Liebe in ihnen selbst beleben und genießen lehren, bevor er zur Mittheilung von positiven, bereits fertigen Kenntnissen überzugehen sich entschließen konnte. Er nannte sein Verfahren das Mittel, „Kraft zu bilden", der Anschauung Wahrheit zu entlocken, dem Vorurtheil und dem Irrthum zu begegnen, dem leeren Maulbrauchen ein Ende zu machen."

„Die neuesten der (z. B. von Raumer) gegen ihn erhobenen Anklagen scheinen uns auf einer Verwechselung zwischen der kirchlichen Theologie und der christlichen Religion zu beruhen. Mit der kirchlichen Theologie stand er keineswegs auf einem befreundeten Fuße, in „Lienhard und Gertrud" kommen gegen pfäffischen Hochmuth und priesterliche Unduld-

samkeit sehr eindringliche Stellen vor. Pestalozzi erwartete auch auf dem kirchlichen Gebiete einen tiefgreifenden Umschwung, er hoffte eine Erneuerung des Christenthums aus den unerschöpflichen Quellen des Glaubens und der Liebe, die im Volke leben. — Die dogmatische Seite des Christenthums lag seinem Erziehungssysteme fern, die sittliche erschien ihm als die für die Volksbildung ungleich wichtigere, ja einzig wirksame. Wirkt das Christenthum mit dem Auswendiglernen von dogmatischen Formeln in Herz und Gemüth der Kinder Geist und Leben?"

„Pestalozzi war einer jener bahnbrechenden Geister, wie sie nur in seltener Folge erscheinen, um auf Jahrhunderte hinaus der menschlichen Entwicklung neue Aussichten zu öffnen und neue Wege zu zeigen. In ihrer Bestimmung liegt es, die Fesseln mehrhundertjähriger Vorurtheile zu zerbrechen, mit Satzung und Herkommen einen Kampf auf Leben und Tod zu unternehmen. Die Mängel und Mißgriffe in seiner praktischen Wirksamkeit werden vergessen werden, der unvergängliche Kern seiner Erziehungsgrundsätze und pädagogischen Ideen wird sich immer herrlicher entfalten und kommenden Jahrhunderten werden sie noch leuchten, wie sehr auch gegenwärtig die Schatten (!) einer ohne Zweifel kurz dauernden Periode rückschreitender Bewegungen darauf gefallen sind. Wie unsere Zukunft, nach den Worten unsers edlen Sängers, politisch das ganze Deutschland, so soll sie pädagogisch das ganze Volk erneuern in einer Gewissen, Gemüth, Vernunft und Charakter gleichmäßig umfassenden Bildung." — Einer kleinen Berichtigung möge hier noch Erwähnung geschehen, nämlich der, daß Hr. Dr. Schenkel zu den Männern, welche an der Wiedergeburt des Schulwesens nach Pestalozzischen Grundsätzen gearbeitet haben, auch Zahn, Dittmar und Rossel zählt. Diese Männer gehören in eine andre Klasse. — Man hört manchmal verwunderliche Urtheile aussprechen. In Rossel's Zeitschrift z. B. wurde ich in den Zwanziger Jahren zu den geschwornen Gegnern Pestalozzi's gerechnet. Warum? Weil ich gegen die praktische Brauchbarkeit einiger aus dem Institut in Yverdun hervorgegangenen Schulschriften einige Zweifel ausgesprochen hatte. Hr. Dr. Niederer, damals mein Gegner, hatte einen scharfen Zahn. —

A. D.

5. **Achawa.** Jahrbuch für 1865—5625, herausgegeben vom Verein zur Unterstützung hilfsbedürftiger israelitischer Lehrer, Lehrer-Wittwen und Waisen in Deutschland. Leipzig. In Commission bei C. L. Fritzsche. (XVIII. 221 S., wozu auch ein jüdischer Kalender für das Jahr 5625.)

Achawa? — Was bedeutet dieses Wort? Das klingt ja nach Jordan und Euphrat! Dem ist so: es ist ein gut hebräisches Wort und bedeutet: Brüderlichkeit, Fraternité. Wie, und dies neunundachtziger Inventurstück mit der präadamitischen Jahressignatur auf dem Titel, was hätte das Alles mit den Rheinischen Blättern zu schaffen! Bitte, die Sache ist durchaus nicht so gespenstisch, vielmehr haben die Leser dieser Blätter und ganz besonders deren Herausgeber ein altes tiefbegründetes Interesse an dem, wovon hier die Rede ist. Ob es sich jedoch bei alledem, hier lediglich um etwas ganz Separatistisches, die übrige wirkliche und ideale Welt nicht Berührendes handelt, oder ob nicht vielmehr in dem hier Vorgeführten, in dem thatsächlich Isolirten ein allgemeiner großer und beherzigungswerther Gedanke zur Anschauung gebracht wird, der von jeder Seite, woher auch immer, Theilnahme und Förderung verdient, das überlassen wir den geneigten Lesern.

Ein jüdischer Lehrer zu Odernheim in Rheinhessen, Herr Klingenstein, gründete vor Kurzem den auf den Titel des hier angezeigten Buches namhaft gemachten Verein, der bereits über 200 Mitglieder zählt. Zur Bereicherung der Einnahmequellen ist das Jahrbuch Achawa, das gegen 1000 Abnehmer zählt, ins Leben gerufen worden.

Soweit die thatsächliche, sichtbare Angelegenheit. Allein wenn wir uns den Gedanken, den ernst erfaßten und präcis formulirten Gedanken ansehen, der dem Unternehmen zu Grunde liegt, so werden wir mit nichten zugeben, daß es sich hier um ein specifisches oder engherzig confessionelles Interesse handelt. Diese Angelegenheit steht, rücksichtlich des sie belebenden Gedankens vorzugsweise mit den hochgehenden Anschauungen des Herausgebers dieser Blätter in engster Beziehung, und wenn sie sich trotz dieses gerechtesten Anspruchs auf Allgemeinheit faktisch nicht aus dem scheinbar separatistischen Weichbilde hinausbegeben darf, so ist es nicht ihre Schuld.

Das Jahrbuch wird durch ein Vorwort des Hauptredacteurs Dr. Leopold Stein zu Frankfurt a. M. eingeleitet. Der Verfasser motivirt die Nothwendigkeit eines solchen Vereins

aus der allgemeinen Lage der Lehrer heraus und dann noch besonders aus ihrer ungünstigen Stellung dem Staate gegenüber, dann fährt er in gewohnter sinniger Weise fort: „der Talmud sagt, man habe besondere Gebote angeordnet, — daß die Lehrer nicht reich würden; denn fügt er, beinah ironisch, hinzu, wenn sie reich würden, möchten sie — — keine Lehrer mehr bleiben." — Nun denn! fährt der Verfasser fort: Ist es wirklich zum Heile der Menschenbildung, zur Fortpflanzung der Religion, ein Schicksalsspruch, daß der Lehrstand ein Märtyrer seines Berufes sein soll, so erwächst daraus dem Freunde der Menschenbildung und der Religion unabweisliche Obliegenheit, daß er, wie die rabbinische Schrifterklärung an einer andern Stelle so trefflich bemerkt, gleichsam die Rechtfertigung Gottes übernehme und mit sorgen helfe, daß die Angehörigen eines so überaus wichtigen Standes auf dem Krankenlager nicht verkümmern, nicht in die Zukunft der Ihrigen, wenn sie den Ernährer verlieren sollten, mit Verzweiflung schauen müssen. —

Wenn der Verfasser gegen das Ende der Vorrede zu seinen Lesern sagt: „Was sie hier unterstützen, ist kein speciell jüdisches, sondern ein allgemein menschliches Werk, indem hier ein Unrecht der Gesellschaft, gewissermaßen ein Urbild des Geschickes durch unsere Theilnahme einigermaßen gesühnt werden soll" — so ist er dazu vollkommen berechtigt. Wo mit solchen Anschauungen und Auffassungen an die Lehrer und an die Würdigung ihres Berufes herangegangen wird, da haben die vagen Sonderstandpunkte keinen Raum, und wir stehen auf der Höhe sittlicher, vernünftiger und darum allgemeiner Betrachtung.

„Seit Jahrhunderten sind die Menschen so sehr daran gewöhnt, daß die Lehrer in Dürftigkeit leben, daß sie sich das gar nicht anders denken können, ja es übelnehmen, es für Ueberhebung erachten, wenn man es anders haben will." (ibid. S. XII.) Ja, so steht's mit dem fest gewurzelten Aberglauben, der wie eine Art Fatalismus auf dem Lehrerthum zu ruhen scheint. Darum gefällt uns ganz besonders jener humane und tiefsinnige rabbinische Mann, der zwar den Himmel die Gebete erhören läßt, daß die Lehrer nicht reich werden sollen, der aber doch eine Recurs-Instanz offen läßt vom Himmel zu den Reichen und Großen der Erde, denen es gegönnt ist, durch ihre Dazwischenkunft die Rechtfertigung des Himmels zu übernehmen und die Noth und den

Fatalismus und den Aberglauben aufzuheben! — Ein vortrefflicher Gedanke!

Was den Inhalt des Jahrbuchs anbetrifft, so knüpft er sich theilweise an bewährte literarische Namen wie Leopold Stein, von dem besonders, neben mehreren sinnigen Poesien, eine Schulrede: „die Lehrgegenstände in der Schule des Lebens“ hervorzuheben ist; ferner an Dr. Wiener in Hannover, der die jüdischwissenschaftliche, namentlich die Geschichtsliteratur bereits durch tüchtige ausgedehntere Arbeiten bereichert, und der uns hier eine historische Skizze „zur Geschichte der Juden in Heilbronn“ liefert. Die Beiträge von Dr. Rettschild, Krämer und dem Gründer des Vereins, Klingenstein, sind noch hervorzuheben. Das Jahrbuch, eingestandenermaßen, in einiger Hast entstanden, ist durchaus nicht ohne literarischen Werth und wir wünschen zum Schlusse, daß größere Muße Seitens der Schreiber und größere Theilnahme Seitens der Leser (nicht blos Abnehmer) dieses im Interesse einer schönen, großen Idee unternommene Werk auch zur schönsten Ausgestaltung möchte gelangen lassen. **A. H.**

Nachschrift.

Ich muß gestehen, daß Hr. A. H. in der Empfehlung der Achawa mir nicht genug thut. Ich habe dieselbe mit großer Befriedigung gelesen; die Sachen sind fast ohne Ausnahme vortrefflich. Die Herren Verfasser und Herausgeber sind nicht bloß wegen des edlen äußern Zweckes, sondern auch und ganz besonders wegen der Bildungsförderung, welche die Leser durch ihre Arbeiten empfangen, freudig zu beglückwünschen. —

Diese Bemerkung drängte sich mir beim Lesen des Buches auf.

Jetzt kann ich sie auch auf den inzwischen erschienenen zweiten Theil der Achawa („Jahrbuch für 1866, Leipzig bei Leiner, 250 Seiten und XVI. Seiten des jüdischen Kalenders“) ausdehnen. Die Verfasser der in ihm enthaltenen Abhandlungen erwerben sich zunächst um ihre Collegen, zugleich aber um die Lehrer überhaupt, ein namhaftes Verdienst, und sie sorgen durch den israelitischen Verein, den sie gestiftet haben, an dessen Spitze Dr. Stein in Frankfurt a. M. steht, in exemplarischer Weise für ihre Wittwen und Waisen.

In dem ersten Vereinsjahr betrug die Gesammteinnahme, incl. des Gewinnes durch den Verkauf des ersten Theils der

Achawa, nicht weniger als beinahe 4000 Gulden, die Ausgabe für Pensionen fast 1600 Gulden. Das Hauptverdienst dieser edlen Bestrebungen gebührt Hrn. **Klingenstein**, Lehrer in Odernheim. Die Lehrer der Provinzen, welche noch eines Pestalozzi-Vereins entbehren, mögen daraus entnehmen, was durch Eifer und Thätigkeit geschafft werden kann.

A. D.

6. **Heimatkunde.** Beschreibende und geschichtliche Darstellung der Gemeinde Läufelfingen. Mit 2 lithogr. Beilagen. Liestal 1865, Lübin und Walser. (168 S.)

Wie ich in dem Nachtrag zu meinem Aufsatze über Heimatskunde mittheilte, faßten 1862 die sämmtlichen 75 Lehrer des Cantons Basel-Land den Vorsatz, die Heimat, jeder die seinige, zu beschreiben, in der doppelten Ansicht, dieselbe zur Vermehrung ihrer eignen Bildung und ihrer Befähigung zu anschaulichem Unterricht, und zur Verbreitung dieser jedem Bürger der Gemeinde nützlichen, zur Theilnahme an ihren Angelegenheiten nothwendigen Kenntniß auszuführen. Ein Product dieses beifallswürdigen Unternehmens ist das vorliegende Buch, das mit so viel Theilnahme aufgenommen worden ist, daß es alsbald nach seiner Erscheinung in die Häuser der Gemeindemitglieder Eingang gefunden hat und, wie versichert worden, mit lebhaftem Interesse gelesen wird. Darüber wird sich Niemand wundern. Für die 74 Collegen des Verfassers, Lehrers **Buser** in Läufelfingen, hat es den Werth, daß sie an seinem Werke, wenn nicht ein Muster, doch einen nützlichen Vorgänger und Wegweiser besitzen. Aber auch für uns, für alle Lehrer, welche Neigung haben, dasselbe Werk in ihrer Gemeinde zu übernehmen, ist die Erscheinung des Buches von Interesse; ich beeile mich daher, es zur Anzeige zu bringen.

Jeder Lehrer des Regierungsbezirks Gumbinnen hat auf Anregung der betreffenden Regierung eine Chronik seines Wohnortes anzulegen und fortzuführen.*) Selbstverständlich bleibt die Art der Ausführung dem Einzeln überlassen.

---

*) „Es ist sehr zu beklagen, daß sich nicht fort und fort, und zumal in engeren Kreisen, in den Dörfern, Städten und Landschaften, Leute gefunden haben, die, was seiner Zeit Alles bewegte, mit der Unbefangenheit der (alten) Chronisten, gereimt oder ungereimt, niedergeschrieben haben."

„Möchten doch die deutschen Lehrer es sich gesagt sein lassen, dem

Mit dieser Anordnung ist die Hinweisung auf Erforschung der geographischen, geschichtlichen, anthropologischen, socialen und andern Verhältnisse des Ortes gegeben.

Diesen Lehrern muß das Buch des Lehrers Buser sehr willkommen sein.

Bei der Abfassung eines solchen, wenn es mehr leisten soll als Vermehrung der Ortskenntnisse, vorzugsweise zu eigenem Gebrauch, wenn es ein Lesebuch für die Jungen und Alten in der Gemeinde, wenn es ein Volksbuch werden soll, kommt es wesentlich auf zwei Stücke an: auf den Inhalt und auf die Form. Das erstere ist leicht gefunden, das zweite ist schwieriger, aber wichtiger als das erste, nämlich die volksthümliche Gestaltung und Darstellung. Ueber dieselbe soll an einem andern Orte die Rede sein; hier mag es genügen, die Forderung genannt zu haben. Es ist jedoch nicht nöthig, ja nicht einmal gut, die Anforderung zu steigern. Ihr Genüge zu leisten ist schwer, in ihrer Vorzüglichkeit kaum zu erlernen; wer Anlage dazu besitzt, wird sie schon üben, wer nicht, begnüge sich mit den Eigenschaften, die man an jedes Schriftwerk macht, mit Einfachheit, Natürlichkeit, Klarheit und Bestimmtheit.

Der Inhalt des vorliegenden Buches ist folgender:

I. Der geographische Theil (S. 1—45).

1) Geographische Beschreibung, deren Einzelheiten hier nicht genannt zu werden brauchen; 2) geologische und geognostische Verhältnisse; 3) Klima und Witterung; 4) Naturproducte (der drei Naturreiche); 5) das Dorf mit der Einwohnerschaft und ihren Erwerbsquellen; 6) speciell die Landwirthschaft; 7) der Gemeindehaushalt; 8) Familien- und Vereinsleben; 9) Erziehung und Bildung; 10) Religion und Kirche; 11) Nahrung und Kleidung; 12) Sanitätsverhältnisse; 13) Sitten und Gebräuche; 14) Eisenbahn und Postwesen.

II. Der geschichtliche Theil (S. 45—145). Ich nenne, ohne die Einzelheiten nur das Wesentlichste.

1) Entstehung des Dorfes; 2) die Landvögte; 3) aus der Reformationszeit; 4) der Bauernaufstand von 1655;

Beispiele ihrer Collegen im Preußischen Regierungsbezirke Gumbinnen zu folgen, die schon seit mehreren Jahren Schul- und Gemeinde-Chroniken angelegt und mit freudigem Eifer fortgesetzt haben."

Kahle in seinem vortrefflichen Buche: „Claudius und Hebel" 2c. Berlin 1864, S. 267.

5) die Verhältnisse unter Basel; 6) Geschichte der Kirche; 7) der Schule; 8) die Zeiten der französischen und helvetischen Revolution; 9) die Napoleon'schen Kriege; 10) die Theuerung 1817; 11) die Revolution 1830; 12) berühmte (verdienstvolle) Männer der Gemeinde.

III. Notizen aus der innern Entwicklung der Gemeinde in 31 Artikeln.

IV. Nachlese in 16 Artikeln.

Am Schlusse führt der Verfasser die bei der Arbeit benutzten Quellen (Chroniken, Bücher, Karten u. s. w.) auf, es sind ihrer nicht weniger als 21.

Welcher Einwohner von Läuselfingen sollte das nun nicht zu seinen Nutzen und Frommen gern lesen? Zu seinen Frommen, wenn er zugleich die Winke beachtet, die der Verfasser, jedoch mit großer Sparsamkeit, in seine objective Darstellung eingemischt hat!

Dem aufmerksamen Leser wird es nicht entgehen, daß der Inhalt, trotz seiner Mannigfaltigkeit, noch mangelhaft ist. Es fehlt der sprachliche Theil (nur eine Kleinigkeit früherer Mundart ist beiläufig mitgetheilt), die Darstellung des Dialects mit Proben und gänzlich der poetische Theil, der in einem Volksbuche nicht fehlen darf und ein Buch, außer seiner volksthümlichen Darstellung, erst zu einem Volksbuche macht: die im Volksmunde lebenden Märchen und Sagen, die Volkslieder (Texte und Melodien), die Dorf- und Volksgeschichten (Volksbücher in Prosa und Poesie), die Sprichwörter, die Schwänke u. s. w.

An volksthümliche Darstellung hat der Verfasser nicht gedacht. Ich bin weit entfernt, ihm aus diesem Mangel einen Vorwurf zu machen, aber ein Mangel ist es in einem für das Volk bestimmten Buche und zwar ein sehr großer. Allein wir wollen ihm für seine mühevolle Arbeit, wofür er, außer der ihm gewordenen Anerkennung, den Lohn bereits in sich selbst empfangen haben wird, dankbar sein, und allen denjenigen, die ihm nachfolgen, unsern Dank in Aussicht stellen.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß die ganze Angelegenheit in Baselland einen außerordentlichen Erfolg gehabt hat und hat.

Es liegt ein Tableau der Heimatskunde in dem Canton vor mir. Auf demselben sind aufgeführt die 75 Ortsnamen mit den Einwohnerzahlen, die Stärke der über die einzelnen Orte entworfenen geographischen und geschichtlichen

Beschreibungen nach Seitenzahlen in Folio (von 10 an bis zu 3000 und mehr), die Namen der 75 Verfasser und die der von dem schweizerischen Lehrerverein erwählten Beurtheiler. Die Sache ist folglich vollständig organisirt — für andre Gegenden und Lehrervereine zum Muster.

Den beiden Haupttheilen der Darstellungen, dem geographischen und geschichtlichen, welche auseinander gehalten sind, sind meistens interessante Beigaben angehängt, welche nur zum kleineren Theile von den Verfassern der Hauptarbeiten, größtentheils von Mitarbeitern herrühren. Dieselben bestehen in Gedichten, Reden, kirchlichen, politischen und andern schriftlichen Fragmenten, Nekrologen, Portrait's, Landschaftsbildern, musikalischen Compositionen, geometrischen Plänen u. s. w., kurz in Illustrationen der mannigfaltigsten Art, über welche die richtige Bemerkung beigefügt ist, daß sie häufig einen lebhafteren, directeren Einblick in das Leben einer Gemeinde gewähren, als die referirende Darstellung selbst. —

Nachschrift. 1) Es würde nicht mit rechten Dingen zugehen, wenn sich nicht an manchen (ich hoffe: vielen) Orten Lehrer finden sollten, die ihr Steckenpferd darin finden, ihre Heimat allseitig zu erforschen. Da könnte es denn auch kommen, daß Einer sich mit Völkerpsychologie und Sprachenkunde (sogar ohne Griechisch und Latein) recht gründlich beschäftigen möchte. Gänzlich kann kein Heimatforscher auf Spracherklärungen verzichten; denn die Namen der Orte, Berge, Thäler, Schluchten u. s. w. wollen erklärt sein. Sollte aber, wie ich annahm, ein Lehrer tiefe Blicke in diese Geheimnisse (auf wie vielerlei Weise hat man z. B. den Namen der preußischen Residenzstadt erklärt!) thun wollen, so möchte ich ihn auf ein Buch aufmerksam machen, dessen Verfasser den Weg der Natur wandelt und darum Vertrauen erweckt:

«Der Volksmund in Deutschland. „Sonst" und „Jetzt"». Ein Wegweiser im deutschen Vaterlande für's Volk und seine Lehrer. Von C. F. Riecke, vormals Regimentsarzt in der Preußischen Armee. Nordhausen 1865, Büchting. (306 S. gr. 8.)

S. XVII: „Schön ist die Welt überall, wenn man das Schöne nur zu finden versteht, d. h. wenn man Sinn dafür hat. Es wird (bei Wanderern dieser Art) nicht lange dauern, so werden sie an den Namen der Sümpfe und Brüche, der Höhen und Berge, an Namen, Form und Anlage der Dörfer, Höfe und Städtchen irgend ein Interesse finden, das reizt,

lockt und lohnt. Mit etwas botanischen und geologischen Kenntnissen werden sie dabei die interessantesten Beobachtungen machen können" u. s. w. —

2) Geschichte von Olbersdorf bei Zittau, bearbeitet und herausgegeben von G. Korschelt, Bürgerschullehrer in Zittau. Von der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften prämiirte Preisschrift. Zittau 1864, Breitschuch. (191 S. gr. 8.)

Diese Schrift, welche beweis't, daß auch andre Leut' auf die Beschreibung einer Dorfschaft Werth legen, ist mir erst jetzt bekannt geworden. Sie kann neben der Schrift über Läufelfingen dem Lehrer als Führer dienen, obgleich sich der Verfasser hauptsächlich an äußere Dinge hält, das innere Leben zwar nicht ganz vernachlässigt, aber doch weniger berücksichtigt. Dieser Mangel betrifft namentlich das Leben in den Familien, die Art der Kindererziehung, die religiösen Richtungen und die Sprache (Dialect, Sprichwörter u. s. w.), Gegenstände, deren genaue Beachtung dem Lehrer mehr Gewinn bringt als die Erzählung äußerer Vorgänge.

Für Fußreisende die Notiz, daß Olbersdorf in der Nähe des interessanten „Oybin" liegt, und daß man, wie ich aus Erfahrung weiß, in einer Nachmittagstour die „Lausche" erreichen und auf ihrer Höhe übernachten kann.

3) Wiederholt mache ich die Leser, welche sich für Heimatskunde, für Alles, was damit zusammenhängt, und für vieles Andere, was Roßmäßler bringt, interessiren, auf dessen Zeitschrift „Aus der Heimat", welche einen neuen Aufschwung zu nehmen begonnen hat, aufmerksam. Dieselbe erscheint, wie die bekannte „Gartenlaube", wöchentlich mit Illustrationen, jährlich für 2 Thlr. —

7. **Anfangsgründe der unorganischen Chemie.** Bearbeitet von L. Fritze, Lehrer am Schullehrerseminar in Oranienburg. Preis 10 Sgr. Brandenburg 1865, Müller. (112 S.)

Die Schule folgt dem Leben, weil sie für's Leben bilden soll. Die Chemie ist in's Leben eingedrungen, nicht jetzt erst, sondern schon vor vielen Jahren, aber neuerdings nachhaltiger denn je und wird darin Fortschritte machen. Folglich muß die Schule, der Schulunterricht, dieser Richtung folgen.

Die Anwendung der Chemie fand seit alten Zeiten (man denke an die Glas- und Pulverbereitung, an die Apotheken, Färbereien u. s. w.) in der Fabrication von Stoffen und Präparaten mannigfaltigster Art statt; neuerdings haben die

wissenschaftlichen Fortschritte in ihr Anwendung auf den Ackerbau und die Landwirthschaft, auf die Bereitung der Nahrungsmittel, auf die Reinigung der Luft, kurz auf eine Menge der wichtigsten Gegenstände statt gefunden — der Unterricht muß darauf Rücksicht nehmen. Es geht bereits so weit, daß der nach zeitgemäßer Bildung strebende Mann chemische Kenntnisse in den Kreis seiner Bildungsmittel hineinziehen muß. Ihre Wichtigkeit selbst für die Gesundheit, dieses wichtigste aller Erdengüter, springt in die Augen. Und daß der Schullehrer für die Erhaltung, wo möglich Stärkung der leiblichen Gesundheit und Frische seiner Schüler zu sorgen hat, bedarf keines Beweises, selbst wenn sich seine Sorge auf die Entfernung schädlicher Einflüsse beschränken sollte. Dazu gehört die Kenntniß derselben, dazu gehören chemische Kenntnisse. Mit voller Berechtigung haben daher die mit der Zeit und der Bildung fortgeschrittenen Seminare die Elemente der Chemie in den Kreis ihrer Unterweisungen aufgenommen, und der darin nicht unterwiesene Lehrer hat diesen Mangel zu ergänzen.

Dazu dienen die populären Anleitungen, auch das vorliegende Buch.

Hr. Fritze bestimmt seine „Handreichung" direct für die Seminare, zur „Grundlegung und zur Weiterbildung." Er setzt voraus, daß die Anstalten mit den erforderlichen Geräthschaften und Apparaten ausgestattet seien, damit die unmittelbare Anschauung der Vorgänge und Processe nicht fehle, eine unerlaßliche Nothwendigkeit, der, wie bekannt, Crüger, Berthelt u. A. praktisch vorgearbeitet haben. Nicht jedem im Amte stehenden Lehrer wird es zuzumuthen sein, die Experimente, die nicht immer ungefährlich sind und darum der Vorsicht bedürfen, nachzumachen; aber mit Küchengeräthschaften läßt sich schon Einiges leisten, und selbst wenn dieses Wenige nicht geschehen kann, so ist doch die theoretische Belehrung, die der Lehrer aus einem Buche, wie das vorliegende, schöpfen kann, immer werthvoll und nützlich.

Hr. Fritze beschränkt seine Belehrungen auf die wesentlichsten Gegenstände der anorganischen Chemie, der Basis der viel schwierigeren organischen. Er hat es ausschließlich mit den Elementen der Wissenschaft zu thun.

I. Metalloide: der Sauerstoff, der Stickstoff, der Wasserstoff, Elemente und zusammengesetzte Körper mit dem Verzeichniß derselben und deren gebräuchlich gewordenen Bezeichnung durch große und kleine Buchstaben und Ziffern

(chemische Sprache); der Kohlenstoff und seine Verbindungen, die Verbindungen des Stickstoffs, des Schwefels, des Phosphors, Chlors, Jod's, Brom's, Fluor's, Bor's, vom Kiesel, Arsenik, Antimon.

II. Metalle: Kalium und seine Verbindungen, Natrium, Ammoniak, Calcium, Erden, Eisen, Chrom, Zink, Kupfer, Blei, Zinn, Quecksilber, Silber, Gold, Platin.

III. Von den Mischungsgewichten.

Die Darstellung ist ganz populär, bereichert durch eine Menge praktischer Bemerkungen, die den Lehrer veranlassen, auf die Dinge der nächsten Umgebung aufmerksam zu werden und seinen Unterricht anschaulicher und praktischer zu gestalten. Das Büchlein entspricht in vorzüglichem Grade seinem Zwecke.

„Wer sie nicht kennte
Die Elemente,
Ihre Kraft
Und Eigenschaft,
Wäre kein Meister
Ueber die Geister." (Faust.)

8. **Wenig gekannte Länder und sehr bekannte Menschen.** Geschrieben zur Lust und Lehre für die reifere Jugend und das Volk von A. Freiherr von Seld. Potsdam 1864, Riegel. (351 S. 8.)

Die „sehr bekannten Menschen", deren Schilderung der als Gesundheits-Apostel in weiten Kreisen bekannte Verfasser in seinem Buche entwirft, sind: Friedrich Wilhelm III., der Minister von Stein, der Anhalt-Dessau'sche Herzog Leopold Friedrich Franz, der Feldmarschall York, der Lippe-Schaumburg'sche Graf Wilhelm und Friedrich Friesen, und die „wenig gekannten Länder" das Fischland, Ostfriesland und Litthauen.

Die Schilderungen, sowohl die der Menschen wie die der Landschaften, zeugen von einer sehr genauen Kenntniß der betreffenden Personen und der Selbstanschauung der beschriebenen Landschaften und ihrer Bewohner. Sowohl über jene wie über diese bringt der Verfasser viele interessante Einzelheiten und Persönlichkeiten — theilweise selbst erlebte — bei, welche zur Charakteristik und anschaulichen Auffassung der Personen und Gegenden sehr viel beitragen. Der Vortrag ist lebendig und anziehend. Das Buch wird daher der reiferen Jugend und dem Volke Freude und Genuß bereiten; die Belehrung versteht sich von selbst.

Ein Wort der „lustigen Person" in dem Prolog zum

Goethe'schen Faust findet auf den Verfasser seine vollkommne Anwendung:

„Greift nur hinein in's volle Menschenleben!
Ein Jeder lebt's, nicht Vielen ist's bekannt!
Und wo Ihr's packt, da ist's interessant!"*)

A. D.

9. **Allerlei Heimlichkeiten aus der Kinderstube.** Bilder aus den ersten Lebensjahren von Ludwig Stiebritz. Weimar 1866. Böhlau. (309 S. kl. 8.)

Dieses Büchlein sollte von einer sinnigen Mutter, nicht von einem Manne beurtheilt werden. Es enthält Genrebilder aus der Kinderstube, aus dem Leben eines zarten Kindes in seinen ersten Lebensjahren, und damit sind die Mütter besser bekannt als die Väter. Aber mir fehlt gegenwärtig eine Mitarbeiterin an den Rhein. Blättern, und so bleibt, da ich das Büchlein nicht unbesprochen lassen will, mir nichts übrig, als das wegen des eben angegebenen Verhältnisses einigermaßen schwierige Werk selbst zu übernehmen. Wenn ich gesagt habe, daß Mütter über das Büchlein das competentere Urtheil haben müssen, so will ich damit nicht sagen, daß die Väter es weniger lesen sollten, nein, gerade umgekehrt, für sie ist es besonders geschrieben. Denn sie kommen weniger in die Kinderstube, pflegen sich mit den Kleinen in den ersten Lebensjahren weniger zu beschäftigen, als sie sollten, und wie sie das sollten, das können sie aus der Veröffentlichung dieser Bilder, dieser „Heimlichkeiten" für sie, nicht für die Mütter, nämlich die rechten, erfahren und lernen.

Genrebilder aus der Kinderstube, keine ersonnenen, gesuchten und gemachten, sondern der Erfahrung entnommene und erlebte, wie sie in jeder Kinderstube, in der eine verständige Mutter schaltet und waltet, und in der auch der Vater zu Hause ist, vorkommen. Das ist kein Tadel, sondern ein Lob; das wirkliche Leben wird dem Leser vorgeführt. Er hat das Alles, was in dieser Kinderstube vorfällt, wenn er glücklich war, an sich erlebt; aber er hat das vergessen. Der Leser wird in diesem Falle in seine eigene früheste Kindheit zurückgeführt, er erlebt sie noch einmal, und, was die Hauptsache ist, er wird, wenn er so glücklich ist, selbst Vater

*) Ein wahres Wort, das sich zu ihrer Belebung diejenigen merken mögen, welche sich anschicken, ihre Heimat nach allen Seiten zu beschreiben.

zu sein oder es zu werden, aufmerksam, was zu thun und was zu lassen. Nicht, als wenn ihm hier directe Vorschriften darüber gegeben würden, nein, das wirkliche Leben in einer Kinderstube, alle Verfallenheiten und Erlebnisse darin werden geschildert, aber eben darum ist das Büchlein ein praktisch pädagogisches.

Einem jungen Elternpaare wird ein Mädchen geboren, es wird Sophia oder Sophiechen genannt, die Eltern nennen es unter sich auch Weisheit und Weisheitchen. Da lesen wir nun die mannigfaltigsten Bilder: die erste Vater- und Mutterlust — allerlei Noth — comparative Studien — allerlei Vorurtheile — das größte Fest im Wickelkissen — sie hat gelächelt — nur Spektakel — das erste Schäbchen — das erste Zähnchen — ein schweres Räthsel u. s. w., 83 Erzählungen und Schilderungen über das, was Sophiechen thut und nicht thut, wie es lacht und weint, spricht und singt und spielt, und wie sich Mutter und Vater, Großmama und Großpapa, Tanten und Nichten und Nachbarn dabei verhalten — lauter kleine Gemälde aus den ersten Lebensjahren, einfach, heiter und humoristisch erzählt von einem Vater, der so mitwirkt, daß man wünschen möchte, daß alle Kinder das Glück hätten, einen so kindlichen Vater zu haben. Sehr amüsant zu lesen, so, daß Schreiber dieses z. B. es nicht aus der Hand legen konnte, bis er es ganz gelesen. Nicht, als wenn irgend etwas Außerordentliches in der Kinderstube passirte, nein, lauter gewöhnliche Ereignisse, aber treu und wahr erzählt und darum für den, der sich der natürlichen Erscheinungen am meisten erfreut und in ihnen den Normalcharakter der Kinder erkennt, am heitersten und belehrendsten.

Wenn man es noch nicht wüßte, welch tief pädagogischer Zug in der Natur der Deutschen läge, hier könnte man es lernen. Denn daß ein ernster Mann, wie der Hr. Verfasser, Prediger in Weimar, sich so, wie er gethan, in die kleinsten Kleinigkeiten, in das Einzelnste des Einzelnen vertiefen konnte, verräth dem Leser in einem Beispiel die pädagogische Natur des deutschen Charakters — eine Eigenschaft, von der wir wohl ohne Ruhmredigkeit sagen können, daß wir darin von keiner Nation übertroffen werden. Als einst eine deutsche Frau in dem Familienkreise des Kaisers Nicolaus eine Schilderung der Fröbel'schen Kindergärten und von den Anforderungen an die Kindergärtnerinnen und ihren schönen Erfolgen entwarf, machte der Kaiser die Bemerkung, daß Solches

wohl in Deutschland möglich sei, daß er aber daran zweifeln müsse, daß in Rußland sich die dazu geeigneten Persönlichkeiten finden würden. Er scheint sich getäuscht zu haben, da man vernimmt, daß auf Anregung der Frau Baronin von Marenholtz die Großfürstin Helene die Kindergärten in Petersburg mit Erfolg eingeführt hat. Aber die in des Kaisers Aeußerung liegende Anerkennung dürfen wir uns aneignen. Von der gepriesenen Eigenschaft liefert das Büchlein des Hrn. Stiebritz einen neuen, anziehenden Beleg. Man bringe es in die rechten Kreise, als Geschenk für junge Ehepaare, welche Aussicht haben, Eltern zu werden; auch für Lehrer, namentlich Kleinkinderlehrer und -Erzieher liefert das Büchlein manche Ausbeute, Gouvernanten und Kindergärtnerinnen ist es besonders zu empfehlen. Entdecke ich eine sinnige Beurtheilerin, so soll auch diese noch über dasselbe gehört werden.

A. D.

10. **Die Hohenstaufen und ihre Zeit** von Ferd. Schmidt. Berlin Berlin 1865, Verlag von Max Böttcher

Zunächst giebt der Verfasser ein lebensvolles Gemälde der Zeit, in welcher das ruhmreiche Geschlecht der Hohenstaufen berufen ist, die Geschicke der Welt zu lenken. Er zeigt uns Jerusalem, das unter seldschuckischem Drucke seufzt, und führt uns das griechische Kaiserthum vor, das in Sittenlosigkeit seinem Untergange entgegenarbeitet. Die Kreuzzüge, ihr Erfolg und ihre Rückwirkung auf das Abendland treten in markigen Zügen vor unsere Seele. Mit Recht ist darauf der Darstellung der römischen Hierarchie — sie steigt vor den Augen des Lesers von kleinem Anfange bis zu riesenhafter Höhe empor — eine besondere Sorgfalt gewidmet; denn der Kampf mit ihr führt ja eben den erschütternden Untergang dieses glorreichen Geschlechts herbei. Die Hohenstaufen werden gegen den so häufig wiederholten Vorwurf, als habe sie einzig und allein die Herrschsucht immer von neuem nach Italien, in diese „Löwenhöhle“, getrieben, auf eine geistreiche Weise verwahrt.

Der Verfasser sagt darüber:

„Der altrömische Staat hätte ein Jahrtausend lang den Gedanken der Weltherrschaft groß gezogen und ihm auch, wie bekannt, thatsächliche Geltung zu verschaffen gewußt. Mit dem Zerfall des Römerreiches zerfiel die Anschauung von der Nothwendigkeit einer Universalherrschaft keinesweges. Daß

von einem Volke die Herrschaft über alle übrigen Völker geübt werden müsse, war eben ein geläufiger Gedanke in der damaligen Menschheit. Was lag nun näher, als die Annahme: es giebt somit für jedes Volk nur das Entweder — Oder: zu herrschen über die übrigen Völker, oder von einem dieser Völker beherrscht zu werden, es gilt nur zu wählen zwischen Herrschaft und Knechtschaft, zwischen Hammer und Amboß!"

Nachdem nun die schon in der Einleitung charakterisirten Mächte — das griechische Kaiserreich und die Araber — um die Weltherrschaft ringend, vorgeführt sind, heißt es weiter über Rom:

„Aber aus Rom war wohl jener Gedanke an eine Weltherrschaft verschwunden? Mit Nichten! Dieses Gedankens hatte sich die römische Priesterschaft bemächtigt. Ueber dem Stuhle Petri wehte ein Banner, auf dem hinter dem Zeichen des Kreuzes der Anspruch der Päpste stand, die Herrschaft der Welt — in geistlicher und leiblicher Beziehung an sich zu reißen!"

Die große Arena, in der um diesen hohen Preis gekämpft wird, betreten nun auch die Hohenstaufen. Die Entscheidung aber liegt in Italien, bei Rom, dem Herzen des damaligen Culturlebens, dem Sitze des gewaltigsten Rivalen. Darum begegnen wir fortwährend den Römerzügen und deßhalb sehen wir die Hohenstaufen in fast ununterbrochenem Kampfe mit den nord-italienischen Städten, die oft ihr Bündniß mit dem römischen Stuhle unter Schutt und Trümmern büßen. Die meisten dieser Herrscher sterben eines unnatürlichen Todes, und der unglückliche Conradin beschließt auf dem Blutgerüst die Reihe der ausgezeichneten Kaiser, die dieses große Haus dem deutschen Volke gegeben hat. —

Der Verfasser stützt sich auf die geschichtlichen Werke von: Groß, Himly, Seibt, C. A. Mayer, Waitz, H. Rückert, J. Venedey, J. Falke u. a. m.

Wir können dieses Buch des rühmlichst bekannten Verfassers zur Anschaffung für die reifere Jugend und für Volks-Bibliotheken mit gutem Gewissen angelegentlich empfehlen.

W. Heinrich,
Lehrer in Berlin.

11. B. Loesener. Potsdam 1864 Riegel'sche Buchhandlung (A. Stein.)
a) **Der Zeichenunterricht.** Eine kurz gefaßte practische Anleitung für das freie Handzeichnen, mit besondrer Berücksichtigung des Zeichnens nach Originalen, des Naturzeichnens und des Landschaftszeichnens nach der Natur, nebst einer faßlichen Anweisung zur Erlernung der Prospective. Mit 3 lithographirten Tafeln.
b) **Systematische Zeichenschule.** 5 Abtheil. in 12 Heften à 12 Blatt.

Der Verfasser giebt in diesem Buche, das wir als wohldurchdacht bezeichnen, einen Lehrgang an, der durch Einfachheit der Mittel, sowie durch Klarheit in der Entwickelung sich sehr empfehlenswerth macht. In Kürze möge hier die Eintheilung des Lehrganges erwähnt sein. Derselbe zerfällt in 5 Stufen. Auf der ersten wird die Einleitung geradliniger Figuren vorgenommen, die nach dem Vorbild, das der Lehrer an die Wandtafel zeichnet, von den Schülern auszuführen sind und zwar, wie sich von selbst versteht, in verkleinertem Maßstabe, den der Lehrer zuvor feststellt. Die zweite Stufe ist ausschließlich dem Zeichnen nach Originalen gewidmet, welche letztere von dem Verfasser in bestimmte Abtheilungen gebracht sind, dergestalt, daß in den einzelnen derselben je eine Linie besonders zur Geltung kommt. Die dritte Stufe umfaßt das Zeichnen nach der Natur und beginnt mit einer Anleitung zur Erlernung der Prospective, auf unmittelbare Uebertragung der Anschauung begründet. Auf der vierten Stufe beginnt das Zeichnen nach Modellen und die fünfte giebt Anweisungen, um landschaftliche Aufnahmen nach der Natur (im Freien) ausführen zu lernen. Der Verfasser zeigt bei Angabe der Methode, daß er Erfahrung und Sicherheit besitzt, lebendige Anschauung mit lebendiger Thätigkeit zu verbinden, die jenes schlaffe und gleichgültige Treiben aus der Zeichenstunde verbannen soll, das nur zu häufig angetroffen wird und bei dem Lehrer und Schüler sich eher träumend, als wachend und denkend erweis't. Lehrend muß der Lehrer an der Tafel stehen und sein lebendiges Wort die anscheinend geringfügige Sache bedeutsam und für den Schüler fesselnd machen. — Das ist auch vollkommen unsere Ansicht, weshalb wir der Verbreitung dieses Werkchens um so lieber das Wort reden, als diese Frische und Lebendigkeit sich im ganzen Lehrgange immer wieder erkennbar macht durch Art und Weise der zweckmäßigsten Beschäftigung. — Die systematische Zeichenschule desselben Verfassers liefert eine Sammlung von Originalen aus 12 Heften bestehend, à Heft 10 Blatt, 8°, welche vorzugsweise auf der zweiten Stufe des Lehrgangs zu verwenden

sind. Dieselben empfehlen sich durch Sorgfalt der Ausführung, aber auch vorzugsweise durch die zweckmäßige und verständige Weise der Zusammenstellung und Reihenfolge. Die 9 ersten Hefte umfassen die Uebung der horizontalen, senkrechten und schrägen Linie von den einfachsten Conturen bis zu ausgeführten landschaftlichen Bildern, die dem Lehrer eine reiche Auswahl bieten und dem Schüler durch die Art der einfachen und leicht verständlichen Behandlung das Nachbilden erleichtern. Ebenso empfehlenswerth erweist sich das 10. Heft mit prospectivischen Ansichten, so wie das 11. u. 12., eine Baumschlagschule enthaltend. Noch muß hervorgehoben werden, daß diese Zeichenschule nur solche Vorlegeblätter enthält, welche in jeder Unterrichtsanstalt mit Nutzen zu verwenden sind, was von ähnlichen Werken nicht immer gesagt werden kann. — Wird aber der Verfasser nicht bald einige Hefte folgen lassen, in welchen die krummen Linien ihre Vertretung finden? —

12. **Elemente der ebenen Geographie.** Leitfaden für den Unterricht an Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Von Dr. M. Sadebeck, Professor am Magdalenäum in Breslau. Mit 3 Figurentafeln. Sechste verb. und verm. Auflage. Breslau 1864, Adlerholz. (122 S.)

Von der unzähligen Menge wissenschaftlicher Anleitungen zum Unterricht in der Geometrie zeichnen wir dieses Buch aus und erwähnen desselben hier, weil es sich durch Einfachheit, Klarheit und Bestimmtheit auszeichnet.

Der Verfasser geht ohne alle Umschweife direct zu Werk. Den Definitionen geht, wo es nöthig schien, die Genesis voraus, die Grundsätze werden in knapper Sprache ausgesprochen, die Lehrsätze erfolgen in Behauptung, Voraussetzung und Beweis, den Aufgaben folgt die Lösung mit der Begründung. Directe und indirecte (apagogische) Beweise wechseln mit einander. In der Erklärung des Winkels verwirft der Verfasser die Verschiedenheit der Neigung zweier Geraden und setzt an deren Stelle die Größe der Abweichung.

Die geometrischen Aufgaben folgen hintereinander. Der Lehrer kann sie an geeigneten Stellen in den Lehrgang einschieben. Der kurze Abschnitt von den geometrischen Oertern ist zweckmäßig, seine Vermehrung würde bildend sein. Den Schluß machen Constructions- und Rechnungsaufgaben. Das Ganze bietet eine recht gelungene Arbeit.

A. D.

13. Die Raumlehren, ein nothwendiges Bildungsmittel in jeder gehobenen Knaben- und Mädchenschule. Von Paul v. Heller. St. Petersburg 1864. (54 S. gr. 8.)

Dieses Büchlein hat für Rußland und seine Schulen eine größere Wichtigkeit als für uns. Nicht zu sagen, daß deutsche Lehrer aus demselben nichts lernen könnten; aber die Grundsätze, welche der Verfasser befolgt und als die zur allgemeinen rationellen Bildung nothwendigen darstellt, sind bereits von den Männern der fortgeschrittenen Unterrichtskunst angewandt worden. Der Verfasser offenbart eine genaue Kenntniß der (mit Erlaubniß zu reden) deutschen Pädagogik. Es erscheint darum nicht als nöthig, auf den Inhalt der Schrift näher einzugehen, obgleich sie nicht bloß in Rußland, sondern allenthalben mit Beifall aufgenommen zu werden verdient. Daß ihr Verfasser die Raumlehre auch für Mädchenschulen für nothwendig erachtet, hat darin seinen Grund, daß er die oft gemachte Unterscheidung zwischen der geistigen Bildung der Knaben und Mädchen nicht anerkennt. Und darin wird man ihm wohl beistimmen müssen.

A. D.

14. Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre. Zunächst für Seminarien und Präparanden-Anstalten bearbeitet von G. Battig, Lehrer am katholischen Seminar in Breslau. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Mit zahlreichen Figuren in Holzschnitten. Breslau 1864, Morgenstern. (87 S. 12 Sgr.)

Der Verfasser schließt sich an die in dem Preußischen Regulativ über den Unterricht in der Raumlehre vorgeschriebenen Grundsätze an. Einer derselben besagt, daß die Seminaristen den Gegenstand „ohne Anwendung der wissenschaftlichen Form, aber gründlich" kennen lernen sollen. Das Erste ist richtig, wenn man unter wissenschaftlicher Form die strenge Euklidische Form versteht, und das Zweite ist möglich ohne diese Form, aber natürlich nicht ohne Begründung.

In dem Vorwort sagt der Verfasser, daß er „nicht Alles fertig vorgelegt habe!" Diese Erklärung könnte gegen die Schrift einnehmen. Außerdem bestimmt er das Ganze für einen dreijährigen Cursus, und er hofft, daß es auch in Mittelschulen einen brauchbaren Leitfaden abgeben könne.

In der „Einleitung" ist zu lesen:

„Raum ist eine unbegränzte Ausdehnung nach allen Seiten hin."

„Die mathematische Fläche auch Figur genannt."

„Ihrer (der graden Linien) Lage nach sind sie entweder senkrecht" u. s. w.

Dagegen S. 5: „Winkel sind rechte, deren Schenkel senkrecht auf einander stehen."

S. 6. ist ohne Weiteres vom „Mittelpunkt des Dreiecks" die Rede.

Die größte Seite im rechtw. Dreieck heißt nicht Hypothenuse, sondern Hypotenuse.

Diese Beispiele aus kleinem Raume bestätigen die oben angedeutete Voreingenommenheit, und sie nehmen mir die Lust, weiter über die Schrift zu berichten. Ich kann diesen Leitfaden nicht empfehlen. Ohne genaue Begriffsbestimmungen ist, besonders in mathematischen Gegenständen, „gründlicher" Unterricht nicht möglich. **A. D.**

15. **Erster Unterricht in der Raumlehre.** Ein Hülfsbüchlein für den Schul- und Präparanden-Unterricht. Herausgegeben von L. Fritze. Seminarlehrer in Oranienburg. Mit eingedruckten Holzschnitten. Wriezen a. O., 1865. Roeder. (32 S. 5 Sgr.)

Der Verfasser vermißte bei den Seminaraspiranten die Vorbildung zum Unterricht in der Geometrie. Diesem Mangel soll das Büchlein abhelfen. Zugleich soll es dieselben Dienste in der Volksschule leisten. Wohlgemerkt also: es soll für den wissenschaftlichen geometrischen Unterricht vorbereiten.

Diesen Zwecken genügt die kleine Schrift. Sie trägt den Stoff nicht in entwickelnder, sondern in anlehrender Weise vor und knüpft an das Vorgetragene einzelne Fragen, durch welche der Lehrer sich überzeugen mag, ob die Schüler ihn verstanden haben.

Einiges können wir nicht billigen: die Theilung des rechten Winkels in Grade, Minuten u. s. w. ohne die Hülfe des Kreises — das dogmatische Dictum, daß die drei Winkel des Dreiecks 180° betragen — daß gewisse Linien, im Dreieck gezogen, sich in einem Punkte treffen.

Der Vertrag ist einfach und klar.

A. D.

V.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten im Volksschulunterrichte. Als eine Grundlage des Zeichnens, des Rechnens und der geometrischen Formenlehre. Mit 40 lith. Tafeln. Herausgeg. von H. Deinhardt und Ch. Gläsel, Lehrer in Wien. Daselbst 1866, Gerold.
2. Geschichte der lateinischen Schule zu Elberfeld und des aus dieser erwachsenen Gymnasiums. Zwei Vorträge von Prof. Dr. Bouterweck. Elberfeld 1865, Langewiesche. (210 S. gr. 8.)
3. Das Freihandzeichnen nach geometrischen Körpern und Gipsmodellen. Für Real- und Gewerbschulen von J. W. Völker, Prof. in St. Gallen. Daselbst 1865, Huber. (66 S. Text mit vielen Figuren und Abbildungen, 27 Sgr.)
4. Hosianna! Ausgewählte biblische Erzählungen für die Kinderstube und die Kleinkinderschule mit 24 Original-Holzschnitten von Gaber in Dresden, in die Sprache der Kleinen übertragen und herausgeg. von W. Meyer, Präceptor. Hannover 1866, Meyer. (Geb. 98 S. gr. 8.)
5. Zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kaiserlich russischen Ministeriums der Volksaufklärung für das Jahr 1865. Erste Ausgabe. St. Petersburg 1865. (271 S. gr. 8.)
6. Philipp Melanchthon. Ein Lebensbild für Alt und Jung von Fr. Knauth, Rector in Mühlhausen. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, Wohlgemuth. (143 S. kl. 8.)
7. Sammlung deutscher Gedichte, welche sich zum Declamiren in den mittleren und oberen Gymnasialklassen eignen, herausgeg. von Dr. Volckmar, Director des Gymnasiums in Aurich. Dritte, verbesserte Auflage. Göttingen 1865, Vandenhoeck. (470 S. gr. 8.)
8. Sammlung drei- und vierstimmiger Lieder und Gesänge wie auch zwei- und mehrstimmiger Canons, für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen, herausgeg. von Dr. Wiegand. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Besorgt durch Dr. Volckmar. Preis 10 Ngr. Cassel 1861, Luckhardt. (124 S. gr. 8.)
9. Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten in der Volksschule. Bearbeitet von Schilbe, Menkel, Iber, Lehrern zu Homberg in Kurhessen. Zwei Bände. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Cassel 1865, Luckhardt. (460 und 278 S. gr. 8. 1¾ Thlr.)
10. Stoffe und Entwürfe für praktischen Sprachunterricht in der Volksschule. Zusammengestellt und bearbeitet von Allrich, Hauptlehrer in Cassel. Daselbst 1865, Luckhardt. (146 S. gr. 8. 12 Sgr.)

11. Deutsche Lieder für Schule, Haus und Leben. Gesammelt von H. Müller und Dr. W. Volckmar, Seminarlehrern in Homberg. Drei Sammlungen nebst einem Anhang: 34 alte Choräle in der Urform. Cassel, Luckhardt. Preis 6 Sgr.
12. Sieben Jahre schwerer Zeit. Eine geschichtliche Erzählung aus den Tagen der Fremdherrschaft für Jung und Alt von Dr. Th. Roth. Cassel, Luckhardt. (138 S. kl. 8.)
13. Deutsches Lesebuch von K. Hansen, Rector in Harburg. Erster Theil, für das siebente und achte Lebensjahr. Dritte Auflage. Harburg 1865, Elkan. (160 S. gr. 8.)
14. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von A. Lüben. Vierte, verbesserte und mit zahlreichen Abbildungen vermehrte Auflage. Halle 1865, Anton. (536 S. gr. 8. 3 Thlr.)
15. Ueber die Berücksichtigung volkswirthschaftlicher Gesichtspunkte im geschichtlich-geographischen Schulunterricht. Ein Vortrag, von G. Chun, Oberlehrer in Frankfurt a. M. Daselbst 1865, Auffarth. (12 S. gr. 8.)
16. Geographie für die Volksschule. Mit besonderer Berücksichtigung Thüringens überhaupt und des Herzogthums Meiningen insbesondere. Von H. Peter, Lehrer. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Hildburghausen 1865, Gadow. (93 S. 3½ Sgr.)
17. Der Taubstumme und seine Bildung. Ein Leitfaden zum Gebrauch bei der Theorie des Taubstummen-Unterrichts in Schullehrer-Seminarien, von J. D. Heil, Seminarlehree in Hildburghausen. Daselbst 1865, Gadow. (132 S. gr. 8. 21 Sgr.
18. Das Lutherbüchlein. Eine kurze Geschichte der Reformation und ihrer Segnungen. Von Dr. Wangemann. Neue, unveränderte Auflage. Berlin, Wohlgemuth. (187 S. 16. 4 Sgr.)
19. Der Schatten des Kreuzes. Aus dem Englischen von Adams. Vierte Auflage. Berlin, Wohlgemuth. (60 S. 16. 5 Sgr.)
20. T. Maccius Plautus. Kritik, Prosodie, Metrik. Von Dr. A. Spengel. Göttingen 1865, Ruprecht. (288 S. gr. 8. 1 Thlr.)
21. Lateinisches Uebungsbuch von Dr. Lattmann. Erste Hälfte. Göttingen 1865, Vandenhoeck. Zweite Hälfte (zusammen 152 S. gr. 8.)
22. Christliches Gesangbuch für höhere Schulen. Göttingen 1865. (96 S. gr. 8. 6 Sgr.)
23. Vorschule für den lateinischen Elementarunterricht. Von Dr. Lattmann. Zweite, revidirte Auflage. Göttingen 1865. (28 S. gr. 8. geb. 4 Sgr.
24. Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Griechische, von Dr. W. H. Blume. Dritte, verbesserte Auflage. Göttingen 1865. (194 S. gr. 8. 20 Sgr.)
25. Vollständige Rectionslehre oder das Regieren der Haupt-, Verhältniß-, Eigenschafts-, und Zeitwörter. Ein Hülfsbuch rc. von J. W. Sasse, Oberlehrer in Cuxhaven. Hannover 1866. Meyer. (72 S. gr. 8. 4 Sgr.)
26. Grundriß der Weltgeschichte für höhere Bürgerschulen und mittlere Gymnasialklassen. Mit 8 colorirten Karten. Von J. C. Andrä. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Kreuznach 1866, Voigtländer. (283 S. gr. 8.)

27. Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht auf Mittel- und höheren Bürgerschulen zusammengestellt von K. Kappes. Zweite Auflage. Freiburg i. B. 1866, Wagner. (272 S. gr. 8.)
28. Sammlung ausgeführter Stilarbeiten für Mittelklassen. Ein Hülfsbuch 2c., von Junghänel und Scherz. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Chemnitz 1865, Focke. (132 S. 8. 10 Sgr.)
29. Das Wissenswürdigste aus der Welt- und Kulturgeschichte in Biographien und Erzählungen. Von Dr. Ritzelnadel. Zweite Auflage. Zweiter Band. Die Geschichte der neueren und neuesten Zeit. Saalfeld 1865, Niese. (467 S. gr. 8.)
30. Historisches Hülfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen von Prof. Dr. Herbst, Director in Bielefeld. I. Alte Geschichte. Mainz 1865, Kunze. (193 S. gr. 8.)
31. Lateinische Formenlehre für die untern Klassen der höheren Unterrichtsanstalten, von Dr. A. Schröer. Berlin 1865, Weidmann. (55 S. gr. 8.)
32. Alles mit Gott! Tägliche Morgen- und Abendopfer eines frommen und andächtigen Herzens. Nach dem Gebetbuche eines in Gott verstorbenen Dieners der Kirche. Cöthen 1865, Schettler. (769 S. kl. 8.)
33. Aus dem Volksleben. Erzählungen für die Jugend von J. A. Moshamer. Wien 1865, Pichler. (246 S. 8.)
34. Aesthetische Vorträge von A. W. Grube. Zweites Bändchen: deutsche Volkslieder. Iserlohn 1866, Bädeker. (306 S. gr. 8.)
35. Handbuch der französischen Aussprache, nach den besten Pariser Quellen bearbeitet. Von A. Waldow. Berlin 1866. Nicolai. (116 S. gr. 8.)
36. Kleine preußische Geschichte. Für die Hand der Kinder in ein- und mehrklassigen Elementarschulen Von J. Schwedler, Lehrer in Kyritz. Berlin 1866, Stubenrauch. (32 S. mit Karte 2½ Sgr., ohne Karte 2 Sgr.)
37. Der Ueberfall bei Hochkirch. Bearbeitet von Korschelt, Lehrer in Zittau. Löbau. (16 S. 8.)
38. Geschichte von Olbersdorf bei Zittau, bearbeitet und herausgegeben von G. Korschelt. Preisschrift. Zittau 1865, Breitschuch. (191 S. gr. 8.)
39. Geschichte von Herrnhut, bearbeitet und herausgegeben von Korschelt. Leipzig bei Kummer. (169 S. gr. 8.)
40. Nachtrag zu dieser Geschichte von Demselben, Zittau bei Pfahl. (2 Bogen.)
41. von Klöden, Handbuch der Erdkunde, dritte Lieferung, 2. Band. Berlin 1865, Weidmann. (1 Thlr.)

Druck: Wilhelm Baenisch. Leipzig.

Druckfehler im vorigen Hefte.

Seite 30 Zeile 7 von unten statt geschieden lies: nicht geschieden!
" 33 " 15 " oben } statt Mayer lies: Mager!
" " " 10 " unten }
" 33 " 8 " unten statt Vorschule lies: Elementarbuch Th.!
" 33 " 4 " unten " vom Pestaliozzi-Verein I. 2. Aufl. 1863!
" 34 " 22 " oben " Marti lies: Martin!
" 34 " 25 " oben " souvage lies: sauvage!
" 35 " 10 " oben " Clavorius lies: Cluverius!
" 36 " 14 " unten " Schiusch lies: Schiuhch!
" 38 " 10 " oben " Orinzo lies: Oviedo!
" 39 " 2 u. 7 von unten sind die " " zu löschen.
" 42 " 9 von oben statt Susel lies: Rusel!
" 42 " 11 " oben " Riesbaches lies: Riesbaches!
" 42 " 16 " oben " Hällstett lies: Hülstett!
" 44 " 8 " oben " Montblank lies: Montblanc!

Druckfehler in diesem Hefte.

Seite 116 Zeile 1 von oben statt der lies: den!
" 132 " 11 von unten fehlt vor „jede“ das Wort durch!

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVII. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.
(Mai — Juni 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Zum Religionsunterricht in dem Seminar.

Das Stiehl'sche „Centralblatt" theilt im Decemberheft des Jahrgangs 1865 unter der Ueberschrift: „Leitende Grundsätze bei Ertheilung des Katechismus-Unterrichts im Seminar" die „Thesen" mit, welche in einer Seminardirectoren-Conferenz zur Besprechung vorgelegt worden sind — von wem ist zwar namentlich nicht angegeben, aber sie rühren von einem Mitgliede der Conferenz her; zugleich fehlt die Angabe, ob die Mitglieder den Thesen beigestimmt haben, was aber um so mehr angenommen werden darf, da jede Andeutung einer etwa abweichenden Ansicht fehlt und die Thesen unter der angegebenen Ueberschrift aufgeführt sind, woraus zu entnehmen, daß der „Vater der Regulative" sie billigt, indem der ungenannte Verfasser derselben die Uebereinstimmung der Thesen mit den Bestimmungen der Regulative auch ausdrücklich behauptet, wogegen kein Widerspruch erfolgt ist. Das „Centralblatt" legt keine Ansichten vor, die es für verwerflich hält. —

Ein Einblick in den Geist dieser Thesen und durch sie in die Beschaffenheit des nach den Regulativen in den Seminaren zu ertheilenden und jetzt ertheilten Religionsunterrichts wird den Lesern der Rh. Bl. willkommen sein. Wir theilen daher wesentliche Bestimmungen derselben mit, die wir, wie wir glauben, zur Charakterisirung derselben, mit genügenden Bemerkungen begleiten.

1. „Der reine Katechismustext, von allen fremden Zuthaten befreit, bildet die Grundlage des Unterrichts." Gemeint müssen sein die beiden Katechismen der Lutheraner und Reformirten, ein einheitlicher Katechismusunterricht kann daher nich Statt finden.

2. „Seine Aufgabe ist, die seligmachende Wahrheit, die in dem Katechismus ihren präcisesten und klarsten

Ausdruck gefunden hat, zur lebendigen und Leben schaffenden Darstellung zu bringen.“ Die Behauptung in dem Zwischensatz, „die“ u. s. w., wird demnach von beiden Katechismen, trotz ihrer bekannten Differenz, behauptet. Es existirt aber heut zu Tage wohl kein wirklicher Bibelforscher mehr, der diese Behauptung unterschreiben wird. An die Lehre vom Teufel und von den Engeln und an die übrigen Lehren des orthodoxen Systems — in Betreff der Toleranz möge hier nur an die Verfluchung der Messe in dem Heidelberger beispielweise erinnert werden.

3. „Um die Begründung einer eigenen Glaubensüberzeugung (in den Seminaristen) herbeizuführen, ist das Wort Gottes als der Ausgangspunkt des Katechismusunterrichts hinzustellen.“

Nach Nr. 1 aber soll der Katechismustext die Grundlage des Unterrichts bilden, und einer späteren Angabe zufolge soll der Inhalt des Katechismus durch das Wort Gottes bewiesen, jener also das Erste, dieses das Zweite sein, da der Verf. auch ausdrücklich erklärt, daß es „zunächst“ darauf ankomme, die im Katechismusworte liegenden Gottesgedanken zu entwickeln“, was „mit Discretion“ geschehen soll. (Was der letztere Ausdruck bei der Vieldeutigkeit desselben besagen soll, bleibt ungesagt.) Wie der Katechismus, den er als eine „Bekenntnißschrift der evangelischen Kirche“ darstellt, trotz der bekannten Verschiedenheit beider Katechismen, als eine Einheit und beide in allen ihren verschiedenen Theilen für Inhaber des untrüglichen Wortes Gottes erklärt werden können, bleibt unerörtert.

4. Nach erfolgter Entwicklung aus den „Gottesworten“ des Katechismus und durch „Lieder“ unterstützt, „ist die Summe dieser Entwicklung zu ziehen, indem die Zöglinge angehalten werden, das Wesentliche derselben selbstständig und im Zusammenhange zu recapituliren“, d. h., wie auch aus dem Folgenden hervorgeht: die Seminaristen sollen angehalten werden, den Lehrinhalt als ihre Ueberzeugung auszusprechen. Der Inhalt soll nämlich „auf die Persönlichkeit des Zöglings bezogen“ und z. B. gefragt werden: „Welcher Gnadenthat sollst Du gedenken, wenn Du bekennst: Christus hat mich gewonnen“?

Diese Mittheilung aus den Thesen wird hinreichen, um eine kurze Betrachtung des sie dirigirenden Geistes daran anzureihen.

Der aus dem dargelegten Lehrgange, welcher die Entwicklung des Gedankenganges der Anwendung auf die Persönlichkeit der Seminaristen vorausschickt, etwa zu entnehmenden Meinung, daß es des Verfassers Ansicht sei, daß in derselben Weise (den Glauben aus der Erkenntniß zu schöpfen) auch in der Volksschule verfahren werden solle, begegnet er durch folgende Bemerkungen: „der Glaube läßt sich nicht andemonstriren; darum geht der Weg zum Glauben nicht durch das Erkennen. Darum ist auch der normale, ächt elementarische Weg des Religionsunterrichts in der Volksschule der: daß die Gnadenthaten des dreieinigen Gottes den Schülern vorgeführt werden, damit sie dieselben im Glauben annehmen. Daraus erst entwickelt sich die Erkenntniß der seligmachenden Wahrheit." *) Also erst glauben, dann erkennen, nicht umgekehrt, obgleich der Verfasser später sagt, der Glaube stamme aus der Predigt. Bei den Seminaristen soll der umgekehrte Gang inne gehalten werden, weil bei ihnen „die gläubige Annahme der Gnadenthaten die Voraussetzung sei". — „Den Glauben im Herzen des Schülers wirkt in erster Linie Gott durch seinen heiligen Geist, in zweiter Linie der warme und lebendige Glaube des Lehrers," ohne welchen die etwaige methodische Behandlung des Stoffes „keinen Werth hat." —

Der Verfasser widerspricht sich „Erst" sollen die Kinder glauben, dann erkennen. Und doch sagt er, daß „die Gnadenthaten den Schülern vorgeführt werden sollen, damit sie den Glauben annehmen." Credo ut intelligam ist auch weder ein protestantischer Grundsatz, noch die biblische Lehre, welche sagt: Forschet in der Schrift!

Aus den mitgetheilten Momenten ergeben sich nach meiner Ansicht folgende Schlüsse für den von dem Verfasser verlangten Religionsunterricht in dem Seminar:

---

*) „Die Orthodoxen erkannten ganz richtig, daß, wer die Bibel antastet, schon vorher mit dem Glauben gebrochen hat; sie wußten es gar wohl, daß die Sache nicht liegt, wie der große Haufe meint, nicht darum wird Einer ungläubig, weil er etwa durch die Bibelforschung zu einem ablehnenden Urtheil über die heiligen Schriften kommt, sondern weil er nicht glaubt, darum greift er die Bibel an."

Studien zu Lessing's Nathan. Von Dr. F. Köpke. Brandenburg 1864, S. 20.

Wunderbar! Der Glaube kommt also nicht aus der Predigt! Nach dieser Lehre muß man erst glauben, um in der Bibel den Glauben zu finden! Hysteron — proteron, (ein Hintervorderst, eine Verkehrung).

1. Derselbe hat vorzugsweise einen kirchlich-dogmatischen Charakter, gegründet auf die symbolischen Bücher (nicht, wie der Verfasser meint: der evangelischen Kirche, sondern) der beiden Kirchen, welche die Grundlage des Unterrichts bilden, deren Inhalt durch Aussprüche der Bibel erläutert und gestützt und durch fromme Lieder belebt werden soll. Die vollkommne Uebereinstimmung des Inhalts der Katechismen mit der Bibel wird, wie bereits angedeutet, von keinem Theologen mehr behauptet, was auch bei der Differenz derselben eine Unmöglichkeit ist.

2. Die sittlich-religiöse Seite des Unterrichts tritt in den Hintergrund, obgleich es auf Begründung ächter Sittlichkeit in aller Erziehung am meisten ankommt.

3. Die Bibel enthält nach dieser Auffassung nicht bloß Gottes Wort, sondern die ganze Bibel ist Gottes Wort (Inspirationstheorie).

4. Die Sprech- und Darstellungsweise ist (wie in den Thesen) die pietistische.

5. Die Methode ist die dogmatisirende, auf äußere Autorität gegründete, durch Autoritäten beweisende, applicatorische, die Schüler höchstens zur Reproduction veranlassende.

6. Ein Druck auf die Ueberzeugung und die Gewissen der Zöglinge ist bei den aufgestellten Grundsätzen und der ganzen Darstellungsweise des Verfassers nach meiner Ansicht ganz unausbleiblich — ein Druck, dessen schwere Folgen für Offenheit, Aufrichtigkeit, Geradheit, d. h. für die größten Tugenden, wie für naturgemäße freie Entwicklung, bekannt sind.

7. Die Zöglinge erfahren in dem Seminar nichts von den verschiedenen Auffassungsweisen über die Entstehung der Bibel, ihre Verfasser u. s. w., nichts über die Ansichten, welche darüber in der Welt, unter den Theologen wie unter den Laien, herrschen, nichts über Meinungen, die ihnen im Leben wie in der Literatur begegnen, welche ihnen daher nicht unbekannt bleiben können — eine Versäumniß, die so schwer wiegt, daß man

8. sagen muß, sie hat eine von beiden Folgen: entweder verstockt sie den Lehrer, indem er sich, auf den genossenen Unterricht und die Autorität seiner Lehrer schwörend, gegen die — man kann sagen — herrschende Richtung der Zeit abschließt und dieselbe, dem neunten Pius gleich, in seiner Einseitigkeit verdammt, oder er fühlt sich von ihrem Impuls unwiderstehlich ergriffen, was dann keine andere Folge haben

kann, als daß er der Seminarzeit in Wehmuth oder Zorn gedenkt, und damit zugleich die empfangenen heilsamen Lehren verwirft, nachdem, wie natürlich, schreckliche Kämpfe sein Inneres aufgewühlt und zerrissen haben. —

Allgemein bekannt ist es, daß sich die regulirten Didactiker für die Urheber einer neuen Aera im Volksschulwesen erachten, und sich selbst über die Pädagogen des 18. Jahrhunderts, diese „Verstandeswütheriche und Ausklärer", hoch erhaben dünken, was der Verfasser der Thesen auch gar nicht verbirgt. Solche Aufrichtigkeit muß auch die ihrer Gegner wecken, und darum sage ich: wenn wir den bekannten kirchlichen Eifer dieser Symbolgläubigen mit der unbedingten Abhängigkeit der doppelt armen Schuljünger von ihren Directoren zusammenhalten und uns den Gemüths-, Seelen- und Geisteszustand derselben unter einem solchen Eiferer vorstellen, besonders derjenigen Jünglinge (d. h. der besten), die sich noch einen Rest von geistiger Freiheit erhalten haben, so können wir uns des innern Schauderns nicht erwehren. Das Seminar ist für sie ein Kerker. Furchtbar ist die Gewalt einer unnatürlichen Disciplin, aber noch furchtbarer ist der Zwang einer widernatürlichen Doctrin. Wo bleibt da der Grundsatz der Beachtung der Individualität?

Ich muß noch dieses beifügen.

Stellt man sich vor, wie ein auf die Individualität der Zöglinge einwirkender Dränger geneigt sein wird, ihnen Gewalt anzuthun, um sie in seine einseitige Richtung hineinzunöthigen, so begreift man den Widerwillen und den Abscheu freisinniger, die freie Entwicklung und Thätigkeit als das höchste persönliche Recht und Gut schätzender Menschen gegen die geschlossenen Seminare, die von ihnen in der gemachten Voraussetzung mit Recht als verabscheuungswürdige Zwing-Uri betrachtet werden. Diese Ansicht ist gegenwärtig unter den Männern des Lebens die allgemeine — zu meinem Bedauern. Denn ein gut geleitetes, die freie Entwicklung nicht aus-, sondern einschließendes Alumnat hat für die Seminarzöglinge, die meist aus den Familien der untern Stände herrühren (man weiß, wie viel darin in Betreff der Zucht und der Charakterbildung zu fehlen pflegt), unendliche Vortheile. Die Zahl der durch die nothwendige Ordnung der Lebensführung der Zöglinge ganz von selbst ihnen sich einprägenden, für das ganze Leben höchst wichtigen Eigenschaften ist sehr groß. Ich will sie hier nicht alle aufzählen, nur auf eine Schrift hin-

weisen, in welcher sie aufgezählt sind. *) Unter der genannten Voraussetzung stimme ich für die gemeinsame Bildung der künftigen Lehrer in geschlossenen Anstalten; ohne diese Bedingung verwerfe ich sie mit voller Entschiedenheit. Den Männern des praktischen Lebens muß man daher in ihrer Abneigung gegen die Lehrerbildung in Seminarhäusern und -Familien so lange Recht geben, so lange sie Ursache haben, in denselben beabsichtigten Zwang und einseitige Richtungen zu vermuthen. Ich überlasse es hier dem Urtheil der Leser, ob dazu genügende Gründe vorhanden sind.

Mögen die Lehrer nach ihren, äußeren und inneren, Erfahrungen die Richtigkeit der Ansichten des Thesenstellers und der ihm entgegengestellten Bemerkungen prüfen und die Frage beantworten, ob der den Thesen entsprechende Religionsunterricht im Seminar den Anforderungen der Wissenschaft und der Zeitcultur entspricht oder nicht!

Meine Ansicht habe ich durch die vorliegenden Bemerkungen ausgesprochen, in welchen ich mit den über denselben Gegenstand von dem Superintendenten in Ohrdruf, Hrn. Dr. Schulze (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, Pädagogisches Jahrbuch) und von dem verstorbenen Gothaischen Schulrath Schmidt in seinen verschiedenen Werken aufgestellten Grundsätzen übereinstimme. Für die allerbedenklichste Maßregel halte ich das Verfahren, die künftigen Lehrer in gänzlicher Unwissenheit über die Resultate gründlicher Schriftforschung von Seiten der Theologen und über die Ansichten des gebildeteren Theils der heute lebenden Menschen aus den Seminaren zu entlassen. **)

---

*) Dr. Keferstein," pädagogische Wanderungen, Cöthen 1865, S. 77 ff.

**) Der vorliegende Artikel hat gemäß seinem Zwecke eine polemische Tendenz, ist ein polemischer. Er bekämpft die Ansichten des Thesenmannes und die mit ihnen übereinstimmenden Vorschriften der Regulative. Zur Darlegung meiner Meinungen über den Religionsunterricht im Seminar fehlte hier direct die Gelegenheit. Wer sie aber an dieser Stelle erfahren will, dem sei das Folgende gesagt.

Ich unterscheide das Bedürfniß der Seminaristen als künftiger Lehrer der Volksschule von ihrer eignen Weiterbildung.

Dem ersten Bedürfniß wird genügt. Durch eine Anleitung zur Behandlung: 1) der biblischen Geschichten, 2) der Sprüche und Parabeln des Neuen Testaments, Der zweite Zweck wird erreicht: 1) Durch Religions- und Kirchengeschichte bis in die neueste Zeit; 2) durch Bibel-

Ich will darüber einen Mann reden lassen, der in dieser Angelegenheit als ein competenter Beurtheiler anzusehen ist.

„Ich werde mir Eines ersparen dürfen, was noch vor wenigen Jahren für einige von den vorliegenden Abhandlungen vielleicht nöthig erschienen wäre, mich darüber zu rechtfertigen, daß ich in Darstellungen, welche ausdrücklich darauf ausgehen, jedem Gebildeten verständlich zu sein, Fragen erörteren, von denen man lange geglaubt hat, man könne sie nicht über die Grenze der Schule hinaus und in anderer als der gelehrten Schulform besprechen, ohne sich theils am christlichen Glauben, theils an der wissenschaftlichen Gründlichkeit zu versündigen. Heutzutage werden selbst diejenigen, welche dies noch so sehr bedauern, zugeben müssen, daß ihre Vorsicht zu spät kommt. Jene Fragen sind einmal der öffentlichen Besprechung vorgelegt und werden von der Tagesordnung derselben nicht wieder verschwinden; was man so gern im Stillen für sich behalten möchte, das wird schon längst auf den Märkten verhandelt und von den Dächern gepredigt; da hilft kein Verschweigen und kein Vertuschen mehr, sondern es bleibt nur übrig, mit voller Offenheit den Weg zu verfolgen, den unsre Zeit nicht in zufälliger Verirrung, sondern aus ihrem tiefsten Bedürfniß heraus und im Zusammenhange mit ihrer geistigen Entwicklung eingeschlagen hat. Auch an sich selbst ist nicht abzusehen, warum gerade das, was für Alle das höchste Interesse hat, ihrer genauern Kenntniß entzogen werden solle, und weshalb die Forschungen über das christliche Alterthum bestimmt sein sollen, ein Zunftgeheimniß der Theologen zu

---

lectüre; 3) durch einen Abriß der Moral (des Systems der sittlichen Grundsätze und menschlichen Ideale).

Die Katechismen sind kirchlich-symbolische Lehr- und Bekenntnißschriften der verschiedenen Kirchengesellschaften (der römische, der luther'sche, der heidelberger), die Behandlung des einen oder andern gehört daher in den Vorbereitungsunterricht für die betreffende Religionsgemeinschaft, nicht in die Volksschule und folglich auch nicht in den Unterricht des Seminars. — Im Namen der pädagogischen Wissenschaft, der freien menschlichen Entwicklung, der Humanität, der errungenen Culturstufe und der Bedürfnisse der Gegenwart und Zukunft ist gegen buchstäblichen Symbol- und Regulativzwang, wenn und wo er versucht werden sollte, zu protestiren. Dies wäre ein ganz protestantischer Act; denn der Protestantismus hat seinen Ehrennamen von rechtzeitigem Protestiren, vom Protestiren gegen menschliche Autorität in Glaubenssachen. Die Katechismen sind Menschenwerk. —

bleiben, während doch von den viel verwickelteren und in ihren Einzelnheiten für die meisten viel schwerer verständlichen Untersuchungen über die altrömische, die griechische, die ägyptische und assyrische Geschichte Niemand behauptet, weil sie nur von Fachgelehrten angestellt werden können, dürfen auch nur diese davon etwas erfahren. Im Gegensatz zu jenem veralteten Vorurtheil betrachtet man es jetzt mit Recht als die Pflicht der Wissenschaft, auf allen Gebieten ohne Ausnahme von dem Gang und den Ergebnissen ihrer Forschungen, so weit die Natur derselben es verstattet, öffentlich Rechenschaft abzulegen, und dieser Pflicht wünsche ich auch durch die gegenwärtige Sammlung in meinem Theile nachzukommen."

(Vorträge und Abhandlungen geschichtlichen Inhalts, von Eduard Zeller [Prof. in Heidelberg]. Leipzig 1865, Reisland, Schluß des Vorworts.)

Wer hat es zu verantworten, wenn junge Leute, die nicht sicher gestellt worden sind gegen die unausbleiblichen Versuchungen der Welt, junge Lehrer, deren Sittlichkeit man an Dogmen geknüpft hat, die sich nicht mehr halten lassen, mit dieser Erkenntniß versucht werden, Alles über Bord zu werfen und jeder höheren Richtung — von idealem Streben gar nicht zu reden — verlustig gehen — wer anders als jene verstockten Dogmatiker? —

Der Glaube — sagt der Verfasser der Thesen — kann nicht „andemonstrirt" werden. Dieses ist, notabene recht verstanden, ein richtiger Gedanke, ein Gedanke Pestalozzi's, welcher sagt: „der Glaube muß wieder durch das Glauben, nicht durch das Wissen des Geglaubten hervorgebracht werden." Der Verfasser der Thesen begeht aber gegen diesen Grundsatz mehrfache Verstöße. Erstens den, daß er durch die Grundlage des Katechismus das „Geglaubte" zum Ausgangspunkt nimmt. Zweitens den, daß er die Annahme desselben auf Autorität fordert. Drittens den, daß nach seiner Meinung der lebendige Glaube durch die Dogmen der Kirche, also durch die Erkenntniß des Geglaubten, gestärkt werden könne. Der Glaube ist eine lebendige, treibende, gestaltende, concret-wirkliche und wirkende Kraft — wie sollte und könnte dieselbe aus dem Glauben an das Abstracte, Unverstandene, Unverstehbare, Unbegreifliche, aller Anschauung und Erfahrung Widersprechende, d. h. aus den aller Vernunft unzugänglichen Kirchendogmen hervorgehen können? Lehrt nicht auch die Erfahrung,

daß Menschen, welchen dieselben unbekannt geblieben sind oder die sie in ihrem Innern nicht weiter beachten, dennoch von dem lebendigsten Glauben an die höchsten und ewigen Güter der Menschheit in ihrem Empfinden, Denken, Wollen und Thun geleitet werden können und von ihm durchdrungen gewesen sind? Ich behaupte, daß dieses aus der Natur des Menschen entspringende Glauben, und ihm entsprechende Thun, ohne Erinnerung an Autoritäten, die es ihm befehlen, das eigentliche, ächte und wahre Glauben und Thun ist, und daß Pestalozzi nicht das auf positive Satzungen gegründete, sondern dieses, auf dem Grunde lebendiger Intuitionen aus der Natur des Menschen frei sich entwickelnde, durch das gleichartige Glauben der Erzieher in den Kindern verstärkte Glauben meint, wenn er sagt, „das Glauben müsse wieder durch das Glauben, nicht durch das Wissen des (von Andern) Geglaubten hervorgebracht werden.“ *)

Diese Ansicht und ihre Warheit stimmen mit dem Pestalozzi'schen Urgrundsatze: Alles wahre Empfinden, Erkennen, Denken, Wollen geht aus Erlebtem, aus wirklichen Anschauungen und Erfahrungen hervor — überein. **) Wie könnte dasselbe aus Unbegriffenem und Unbegreiflichem abgeleitet oder auch nur durch dasselbe gestützt werden? Dieses versuchen,

---

*) Immervon Neuem sprechen die ihrer Rechtgläubigkeit sich Rühmenden dem herrlichen Manne den rechten Glauben ab. Möchten diese Rechtgläubigen ihren Glauben so in Thätigkeit setzen, wie Pestalozzi durch sein ganzes Leben und all' sein Thun! „An ihren Früchten könnt Ihr ihn und — sie erkennen!“ Bonstetten, welcher mit dem edlen v. Wessenberg 1801 Pestalozzi's Anstalt in Burgdorf besuchte, schrieb schon damals. „Wer mehr als Er für die Menschheit gethan hat, werfe den ersten Stein auf ihn!“ Pestalozzi hatte kurz vorher sein Hauptbuch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, die Fundgrube der Wiedergeburt des Volksschulwesens, veröffentlicht. Ich bin überzeugt, daß man, wo man in die Irre geht, an die Entdeckungen und Grundsätze desselben wieder anknüpfen müsse. Wer die Regulative kennen lernen will, vergleiche ihre Vorschriften mit dem Geiste dieses Buches! —

**) Wer den großen Grundsatz der Entwicklung und Bildung durch Anschauung auf das Erkennen durch die Sinne beschränkt, hat seine durchgreifende, universale Bedeutung gar nicht begriffen, Pestalozzi gar nicht verstanden. Die Anschauung ist nicht nur das Fundament alles Unterrichts, sondern auch das Fundament jeder wahren Bildung. Wie kann der die Liebe kennen, der sie nie erfahren und empfunden, die Jugend kennen, lieben und üben, der nicht vor tugendhaften Menschen umgeben gewesen, Gott lieben, der nicht vorher Eltern, Geschwister, Gespielen, die „Brüder“, zu lieben gelernt hat?

heißt, nach Pestalozzi, „das Kind vom Naturgang seiner Entwicklung ablenken." Sehr nahe liegt daher auch die hier nicht weiter zu erörternde Frage: Wie sollte ein in das dogmatische System eingetauchter Lehrer die Befähigung zur natürlichen und naturgemäßen Entwicklung der kindlichen Seele gewinnen können!? Unmöglich kann der nicht naturgemäß Entwickelte Andre naturgemäß bilden. Der Knecht kann nichts Anderes als wieder knechten, der von Autoritäten Abhängige wieder nur von Autoritäten abhängig machen. Nur der freie, selbstständige Mann kann wieder frei machen. Alle Wahrheit soll befreien, auch die „seligmachende Wahrheit", ein Ausdruck sehr zweideutiger Art, weil er nur zu leicht die falsche Meinung veranlaßt, daß sie dem Menschen ohne sein Zuthun überkomme, daß durch sie an und in ihm etwas „gemacht" werde, und daher die Wahrheit verdunkelt, daß jeder Mensch seines eigenen (innern) Glückes Schmied ist, weshalb er mit dem unzweideutigern: die Wahrheit beseligt, zu vertauschen ist. Wer von den Factoren der Zeit angeweht wird, weiß, daß sie die freie Selbstbestimmung des gereiften Mannes als Ziel anstreben. Deßhalb muß dieser Gedanke auch die Erziehung für Gegenwart und Zukunft beherrschen, sie muß jenes Ziel im Auge behalten, den Grund zur Erreichung dieses Zieles legen, wenn sie anders zeitgemäße Erziehung genannt werden will. —

Noch ein Gedanke läßt mich nicht los, er lastet schwer auf meiner Seele. Ich habe ihn oben angedeutet. Der Unterricht soll Glauben schaffen, den Glauben an das ganze orthodoxe System, der Zögling soll ihn persönlich bekennen. Dieses Resultat zu erreichen wird als die Hauptaufgabe des religiösen Unterrichts im Seminar dargestellt. Der Lehrer redet den Zögling darauf an, dringt auf ihn ein.

Kann das — dies ist der quälende Gedanke — mit der Aufrichtigkeit, der offenen Wahrhaftigkeit, der eigenen Ueberzeugung des Zöglings — der Achtzehn- bis Zwanzigjährige ist kein Kind mehr — bestehen? Liegt nicht die Gefahr nahe, ihn nicht bloß zum gedankenlosen Nachsprechen, sondern auch zur Heuchelei zu veranlassen, ihn zu dem greulichsten aller Laster, zur Entwürdigung seiner selbst, zum Ruine seiner besseren Natur zu verführen?

Er soll den Glauben an den wahren Gott und an den wahren ganzen Menschen in der einen Person bekennen — er soll erklären, daß er an die physischen Wunder glaube, während

er in dem Naturunterricht die durchgängige ewige Gesetzlichkeit aller Vorgänge erkannt hat — er soll sich für überzeugt erklären, daß „der Mensch von Natur geneigt sei, Gott und seinen Nächsten zu hassen“, während sein Herz ihm sagt, daß es in Liebe zu Gott und Menschen pulsire — er soll das allgemeine, vielleicht das radicale Verderbniß des ganzen Menschengeschlechts von dem Vergehen eines Menschenpaares ableiten; er soll, dem Katechismus getreu, an den Teufel und die ewigen Höllenstrafen glauben u. s. w. u. s. w., und er soll erklären, daß er diese „Grundwahrheiten“ und die mit ihnen verbundenen „Gnadenthaten“ als ewige Wahrheiten sein Leben hindurch festhalten und verbreiten wolle — ist es undenkbar, daß den Zöglingen, die in der Luft des 19. Jahrhunderts leben und dieselbe eingeathmet haben, in solchen Verhältnissen eine Gewalt angethan wird, welche Früchte erzeugen kann, die in aufrichtigen, wohlwollenden Menschen das Gefühl des Entsetzens erregen?

Es giebt einen furchtbaren, äußeren Zwang, den manche Seminarzöglinge in dieser und jener Anstalt erlitten haben: den Zwang einer despotischen Disciplin in klösterlicher Zucht. Ihnen ist, nach ihrem Bekenntniß, in den Anstalten zu Muth gewesen, als müßten sie die sie umhegenden Mauern auseinander sprengen. Noch mehr: sie haben sich umgeben gefühlt von Mißtrauen und Argwohn von Seiten der Vorsteher und Lehrer, von Auflauerei und Spionirsucht, vielleicht von ihren eigenen Kameraden ausgeübt — sie haben sich unter solchen Einflüssen radical unglücklich gefühlt. Aber es war ein Druck, der mehr auf den Leib als auf den Geist ausgeübt wurde. Jener Druck aber, der religiöse, erfaßte das Leben des Geistes, das Gefühl und das Gemüth, das Herz und den Verstand, unterdrückte ihren Pulsschlag, engte und bannte sie ein, erzeugte die Qualen der Folter und die Beängstigungen des Kerkers — wohl zu merken: in den besten Zöglingen! Wer möchte solche Verantwortung über sich nehmen? —

Die Gefahr ist noch größer, sie dehnt sich noch weiter, höher hinauf aus.

Das „Centralblatt“ ist das Organ unsrer höchsten Unterrichtsbehörde; seine Mittheilungen sprechen den Willen der Behörde aus, welche alle Schulämter besetzt. Die von ihr ausgesprochenen Ansichten und Maßregeln werden daher in andrer Weise aufgenommen als die Ansichten dieses oder jenes

einflußlosen Schriftstellers. Jeder, der ein Amt begehrt, weiß, daß die Erreichung seines Wunsches von der Billigung und Anerkennung seiner Persönlichkeit seitens der höchsten Behörde abhängig ist. Jeder Lehrer, der im Amte steht, weiß, daß die Zufriedenheit mit seinen Lehren und seinen Leistungen die Bedingung ist, von welcher die Erreichung seiner Wünsche, die Ruhe seines Daseins und äußeren Glückes abhängt.

Wie nun, wenn die innere Ueberzeugung eines Mannes in solcher Situation, in den innersten, heiligsten Angelegenheiten, den religiösen, mit den offen erklärten Ansichten, Absichten, Tendenzen der machthabenden Behörde nicht übereinstimmt? Ist dann die Gefahr nicht nahe, daß selbst die Lehrer einer Versuchung unterliegen, welche all ihr Sein und Thun in der Wurzel vergiftet?

Die Weltgeschichte giebt darauf die Antwort Ihr Ausspruch behauptet und erklärt die Erscheinung, daß es zu allen Zeiten nicht an Personen gefehlt hat, welche sich beeiferten, ihre Meinungen, Ansichten, Ueberzeugungen den Machthabern zum Opfer zu bringen. Die extremsten Bestrebungen von dieser Seite haben ihre Vertheidiger, ihre Anhänger, ihre Lobpreiser, ihre Sclaven und Knechte gefunden. In vorliegendem Falle könnte einem die Erinnerung an die dunkelste, die kirchlich pädagogische (Wöllner'sche) Periode, welche der Preußische Staat erlebt hat, kommen; ich will daher hiermit schließen, um andern quälenden Gedanken zu entgehen und um den Leser seinen Gedanken zu überlassen. —

A. D.

II.

Die landwirthschaftliche Unterrichtsfrage.

Zweiter Artikel.

III. Nothwendigkeit des landwirthschaftlichen Unterrichts für die kleinen Landwirthe. Unsere Staatsbehörden haben zwar pflichtgemäß, zur Einführung der rationellen Landwirthschaft in's Leben des Volks, höhere und niedere Ackerbauschulen gegründet; und es wird gern anerkannt, daß auf ersteren, den landwithschaftlichen Akademien die rationelle Landwirthschaft ihre befähigtsten Vertreter und der angehende Landwirth aus gebildeten Ständen die trefflichsten Lehrer findet; die niederen Ackerbauschulen dagegen haben ihren Zweck, die rationelle Ausbildung des kleinen Landwirthes zu bewirken, aus mehrfachen Gründen nicht zu erreichen vermocht. Ueberhaupt ist ihre Zahl viel zu gering, als daß sie dem Bedürfniß der großen Masse von kleinen Landwirthen (die in unserer Provinz 51 Proc. der Gesammt-Bevölkerung ausmachen) nur im allerentferntesten Maaße jemals genügen könnten. Ferner hat man bei ihrer Errichtung ein ganz ungehöriges Gewicht gelegt auf die Größe des Gutsareales einer solchen Anstalt, wobei zwar die Fortschritte der landwirthschaftlichen Technik den Zöglingen leicht vor Augen gestellt werden können, und auch die Möglichkeit des kaufmännischen Betriebes, die ebenfalls bei großen Gütern einen in die Augen fallenden Reinertrag verbürgt, und darnach sind auch die einzelnen Bestimmungen des „Statuten-Entwurfes für die Rheinischen Ackerbauschulen" getroffen; darum aber gerade ist dieser Statuten-Entwurf für die Verhältnisse unserer Provinz, mit der segensreichen Parzellirung des Grundeigenthums als völlig verfehlt zu erachten.

In den alten Provinzen unseres Staates mit ihrem „befestigten" Grundbesitz mag es im Interesse der Feudalen lie-

gen, ihre Tagelöhner in allen landwirthschaftlichen Kunstgriffen und Handwerksvortheilen auf Staatskosten ausgebildet zu bekommen; auch hat dort u. A. der Amtsrath Gumprecht*) den größten Theil seines Lebens daran gesetzt, seine Eleven zu Verwaltern ihrer umfangreichen Güter abzurichten; aber, obschon er in seiner „Humanität", diese an seinem „gemüthlichen" Umgang Theil nehmen zu lassen, sich herabläßt, scheint er doch anzudeuten, daß sie nie vergessen mögen, wie tief sie unter ihrem Lehrmeister stehen, da er sie offenbar nur als eine Mittelklasse zwischen sich und den Tagelöhnern betrachtet, weil sie, wie er sagt, besonders von ihm „zu lernen haben, wie man mit dem **gemeinen Manne** umgehen muß"!

In dem bloßen Abrichten der Zöglinge in unseren Ackerbau-, Wiesenbau- und Waldbauschulen ist der Grund zu suchen, warum diese bisher zu keinem Flor haben kommen können, ja theilweise schon bald nach ihrer Einrichtung wieder aufgelöst werden mußten. Selbst die Ackerbauschule bei Bonn, welche aus solchen Gesichtspunkten (nach dem Normalplan des Landesökonomie-Raths Koppe) eingerichtet worden ist, hat, trotz ihrer sonst anerkennenswerthen Leistungen öffentlich das wegwerfende Urtheil des Dr. Döll erfahren müssen: „Ihr richtiger Name sei eigentlich nicht Ackerbau-, sondern Arbeiter-Schule! (s. Landw. Ztschr. 1863. S. 9.)

Die vielgerühmte Preußische Agrargesetzgebung hat uns ohne Revolution (wie in Frankreich) den Segen der freien Parzellirung des Grundbesitzes verschafft, dessen glückliche Resultate wir an einem andern Orte mit unwiderleglichen Gründen der Erfahrung und durch Zahlen nachgewiesen haben.**) „Die Freiheit des Grunbesitzes thut es aber nicht allein; man muß auch lehren, den besten Gebrauch davon zu machen", sagt Oberförster Mohr mit vollem Rechte, indem er darüber Klage führt, daß zwar die aus den gebildeten Ständen hervorgehenden Landökonomen die landw. Akademien besuchen oder durch Selbststudium und Verkehr mit den Intelligenteren ihres Standes sich helfen können, aber die Masse der ländlichen Bevölkerung, in deren

*) S. dessen Buch: Des Landwirthes Ausbildung und Prüfung. Berlin 1860.

**) In der Trierer Zeitung von 1863 Nr. 271 ff.

Händen 4/5 des Grundeigenthums beruhen, hinsichtlich ihrer Berufsbildung leer ausgehen. (Landw. Ztschr. 1859. S. 102.) Ebendaselbst (1865 S. 22) lesen wir die treffenden Worte Karlowa's: „Der praktische Ackerbau steht leider noch weit zurück hinter den Resultaten, welche die Wissenschaft auf diesem Gebiete errungen hat; während jeder neue Fortschritt auf dem Gebiete der Wissenschaft auch sofort nutzbar gemacht wird für die Industrie. Diese auffallende Erscheinung beruht lediglich in dem Umstande, daß das geistige Erfassen auf dem Gebiete der Industrie der Beruf weniger Personen ist, in denen sich die Bedingung der naturwissenschaftlichen Bildung in hohem Maaße findet. Diese geistigen Kräfte, unterstützt von der Macht des großen Kapitales, erzwingen den Fortschritt, während die große Masse der Arbeiter nichts Anderes thut, als ihre körperliche Kraft und Geschicklichkeit für die Zwecke der Ersteren herzugeben. Ganz anders verhält es sich mit der Agrikultur. Hier ist Jeder, selbst der kleinste Bauer, Herr auf seinem Besitzthum, und er muß geistig erfaßt haben, was er praktisch ausführen soll. In diesem Umstande liegt die ungeheure Schwierigkeit, auch die Agrikultur auf gleiche Höhe mit den Fortschritten der Wissenschaft zu halten. Was auf der einen Seite so segenbringend wirkt, daß der Grund und Boden in den Händen vieler arbeitsamen kleinen Landleute sich befindet, und sich nicht allein in der Hand großer Gutsbesitzer accumulirt, erschwert auf der andern Seite wieder diese Aufgabe."

Unsere Aufgabe ist demnach, zu zeigen, wie die Schwierigkeiten (die insbesondere für unsere Rheinprovinz in der freien Parzellirung des Grundeigenthums mit begründet sind), daß dem kleinen Landwirthe die Fortschritte der rationellen Landwirtschaft zugänglich gemacht werden, am Leichtesten zu heben sind.

IV. Die, mit Ackerbau verbundenen, volksthümlichen Schullehrerseminare.

Die Ackerbauschulen, welche die rationelle Landwirthschaft für die kleinen Landwirthe in ihrem ganzen Umfange zu lehren bestimmt sind, werden sich höchstens in ihrer Methode von den landwirthschaftlichen Akademien unterscheiden, welche letzteren sich auf Zöglinge aus den gebildeteren Ständen beschränken müssen. Da aber jeder einzelne Landwirth berechtigt ist, seinen Antheil von dieser Berufsbildung zu ver-

langen, weil derselbe Herr auf seiner Scholle ist, und rationelle Ausübung der Landwirthschaft ein geistiges Erfassen ihrer naturgesetzlichen Grundlagen voraussetzt, so kann dieser berechtigten Forderung durchaus nicht mehr durch die willkürliche Errichtung blos einer oder der anderen Ackerbauschule in den einzelnen Regierungsbezirken (mit oder ohne Staats-Subvention) ein Genüge geleistet werden; sondern es ist unabweislich geboten — aus den oben von Karlowa trefflich formulirten Gründen, — daß diese Ackerbauschulen überall mit Lehrer-Seminaren verbunden seien, und kein Seminar ferner ohne eine solche bestehe. Denn die Lehrer allein sind im Stande, allen landwirthschaftlichen Anforderungen der kleinen Landwirthe hinsichtlich einer besseren Berufsbildung entgegenzukommen. „Das einzige Mittel zur Lösung dieser Aufgabe ist — wie Karlowa folgerichtig schließt — daß der kleine Ackersmann in seinem Dorfe Gelegenheit findet, sich die nöthigen Kenntnisse anzueignen. Es springt aber in die Augen, welch' ein enormes Lehrmaterial dazu erforderlich ist; um es zu beschaffen, müssen die bereits vorhandenen Lehrkräfte benutzt werden, und diese Nothwendigkeit führt mit zwingender Gewalt auf die Organisation der Schullehrer-Seminare zu unserem Zwecke. Der Elementarlehrer muß es in Zukunft als einen Zweig seiner Berufsthätigkeit ansehen, in seiner Gemeinde als Lehrer der Agrikultur zu fungiren. Dazu kann er aber nur auf dem Seminar, wo der ganze Mann für seinen künftigen Beruf ausgebildet wird, befähigt werden; dieser Zweig seines Berufes darf keine unbedeutende Nebenbeschäftigung für ihn sein, sondern muß ihm in succum et sanguinem (d. h. in Saft und Blut) übergehen."

Andere Ackerbauschulen — ohne Verbindung mit den Schullehrerseminaren — sind daher ganz und gar kein Bedürfniß mehr, und alles für solche fernerhin aufgewendete Geld ist geradezu für weggeworfen zu erklären, indem wir es nämlich für selbstverständlich betrachten, daß auch den angehenden Landwirthen, welche bloß die Ackerbauschule (ohne von der übrigen Lehrerbildung zu partizipiren) besuchen wollen, dies gestattet sein muß — wenigstens so lange bis ein vollständiger Cursus der rationellen Landwirthschaft für sämmtliche Seminaristen obligatorisch ist.

Unsere bisherigen, bloß auf die Schul-, meistens kirchliche Schul-Praxis hinarbeitenden Seminare halten wir da-

her für Anstalten, welche in **volksthümliche Seminare** um- und fortzubilden sind.

Die unübertrefflich entwickelnde (sokratische) Methode, welche im Gegensatz gegen einseitige kirchliche Ansprüche wohl hin und wieder übertrieben und dazu gemißbraucht worden ist, um positive Kenntnisse angeblich aus den Seelen hervorzulocken, ja von Anfängern zu einem verderblichen Spielzeuge herabgewürdigt wurde, leider auch rohen Gemüthern Anlaß bot, die Knospen des religiösen Lebens der Jugend zu zerpflücken, wird dennoch, trotz ihres Mißbrauches, jede prinzipielle Anfeindung überleben, weil sie eben in der Natur des menschlichen Geistes, als logische Folgerichtigkeit, begründet ist. Eine einseitige kirchliche Richtung der Seminarbildung hingegen, welche religiösen Memorirstoff zur Ungebühr häufet, das verständige Erklären von Seiten des Lehrers vielfach ausschließet, um ein vor 3 Jahrhunderten fertiges kirchliches System möglichst schnell dem Kinde zu überliefern, und wohl den Buchstaben über den Geist der Bibel setzet, ist der jesuitischen Jugendbildung nicht fern, wird daher auch deren Schicksal theilen. Denn haben die Jesuiten je etwas Anderes bezweckt, als den Buchstaben der Kirchengesetze als höchste Autorität zu stabiliren; ihren eigenen, alles Leben vergessenden Odem als „kirchlichen" Hauch über alle Lebensverhältnisse zu verbreiten? Sie haben damit nur geistlichen Pharisäismus und unwissenschaftliches Scheinleben erzeugen können. Gleicher Weise sind: bloßes Abrichten zu biblischen Redensarten, „der Sprache Canaan's"; Eintrichtern kirchlicher Lieder in ihrer ungelenken Urgestalt, ohne hinreichende Erklärung; Beschränkung des geistigen Horizontes der Lehrer und Schüler durch angebliche „Vertiefung" in ewigem Einerlei; Ausschluß des wirklichen Lebens von der gemeinsamen Betrachtung, wahrlich keine Früchte, auf welche die Freunde unserer Schul-Regulative sich etwas einbilden dürfen.

In ihrer Entstehung war die Schule mit Recht im alleinigen Dienst der Kirche, weil diese, im Kampfe mit den heidnischen Lebensrichtungen, das geistige Leben repräsentirte. Nachdem aber der Geist des Christenthums alle Lebensgebiete durchdrungen hat, ist die Schule eine Macht für sich selber geworden, nämlich die Grundlage aller und jeder Geistesbildung, der kirchlichen sowohl, als der staatlichen und socialen. Ihre Aufgabe kann also nicht mehr sein, ausschließlich eine kirchliche Vorbereitungs- oder Abrichtungsanstalt zu sein;

sie soll und muß auch dem staatlichen und socialen Leben Rechnung tragen, und dazu müssen eben die volksthümlichen Seminare Anleitung geben.

Zu dem Ende wird eine Trennung der Volksschulen in wirkliche Elementar- und Fortbildungs-Schulen oder Klassen (ländliche, wie städtische) anzustreben sein. Durch Beschränkung der Elementar-Abtheilung (Schule) auf die ersten und hauptsächlichsten Mittel aller Geistesbildung (worüber ein anderes Mal eine weitläufige Auseinandersetzung) wird Zeit und Raum in genügendem Maaße gewonnen werden, um in der Fortbildungs-Abtheilung (die nicht mit dem 14. Lebensjahre abzuschließen braucht) die Berufsbildung des Volkes — welche bisher zum Schaden des großen Ganzen, am meisten aber bei der ländlichen Bevölkerung, vernachlässigt wurde — nach obigen Kategorien vorzugsweise zu berücksichtigen.

Ein Fernhalten der specifisch kirchlichen (und confessionellen), politischen und socialen Anschauungen von den Elementar-Abtheilungen der Volksschule gereicht zum Vortheil der Lehrer, die an Besoldung, der Kinder, die an Unbefangenheit des Geistes, wie der Aufsichtsbehörden, die an Leichtigkeit der Uebersicht des Geistes gewinnen werden.

Das wahre Christenthum würde unendlich an Einfluß auf die Herzen gewinnen, wenn die kirchlichen Interessen lediglich in den Fortbildungsschulen von den betr. Geistlichen (jeder Confession, die an ein und derselben Schule ohne Bedenken neben einander den Religionsunterricht ertheilen könnten) wahrgenommen würden; denn von ihnen darf angenommen werden, das sie nicht bloßes Kirchenthum an die Stelle des Christenthums setzen werden, welche Gefahr bei kirchlich verbildeten Lehrern viel näher liegt. (Eine prinzipielle Trennung der Volks- und Gelehrten-Schulen nach Confessionen dünkt uns eben so unzeitgemäß und dem Geiste des Christenthums zuwider, als eine Scheidung derselben nach Ständen oder socialen Verhältnissen. Wenn die letzteren, wie Ritterakademien, Cadettenhäuser und Armenschulen aller Art bisher als „nothwendige Uebel" geduldet wurden, so sollten unsere Abgeordneten bei der Berathung des nicht mehr aufzuschiebenden Unterrichts-Gesetzes dafür sorgen, daß alle solche Besonderungen vom Staate künftig nur ausnahmsweise gestattet, niemals aber unterstützt würden).

Das öffentliche staatliche Leben, durch die Verfassungs-Urkunde gewährleistet, verlangt selbstständige Bürger und Bauern, die zur Selbstverwaltung ihrer Gemeinde-Angelegenheiten angeleitet und befähigt sind. Daher muß der allgemeine Geschichts-Unterricht, den unsere Schulregulative perhorresciren, im weitesten Umfange in unsere Fortbildungsschulen eingeführt werden. Denn gründlicher Geschichtsunterricht wird sicherer eine aufrichtige und herzliche Liebe zum Vaterlande begründen, als ein planloses Feiern vaterländischer Gedenktage, womit die Regulative den Patriotismus groß zu ziehen meinen, in Wirklichkeit aber nur einseitigen Particularismus und auflösende Gefühlsrichtung erzeugen.

Das sociale Leben endlich wird geweckt durch Kenntnißnahme von den Errungenschaften der neueren Volkswirthschaft, deren Resultate in verständlicher Fassung den Fortbildungsschulen und somit dem Volke nicht länger vorenthalten werden dürfen. Sie werden meist mit einer gründlichen Berufsbildung zusammenfallen; eine landwirthschaftliche Berufsbildung wenigstens, selbst der kleinen Landwirthe, (mit denen wir es hier zunächst zu thun haben), ist ohne Zuhülfenahme der Resultate der Volkswirthschaft nicht zu vollenden.

V. Ländliche Fortbildungsschulen.

Schließlich wollen wir noch die Aufgabe und Methode der ländlichen Fortbildungsschulen, über die noch so viel Unklarheit herrscht, mit wenigen Worten besprechen, um daraus ihre segensreichen Wirkungen, zu welchen sie uns nach allen Seiten hin berufen zu sein scheinen, abzuleiten.

1. Aufgabe der ländlichen Fortbildungsschulen. Hier ist der rechte Ort, um den im höchsten Grade leichtfertigen Vorwurf zu beleuchten, — welchen unser schon öfter genannter Schulpfleger Weber unserm landw. Central-Verein mit dem Ausspruche gemacht hat: „der landw. Verein müsse selbst erst angeben, was in den Fortbildungsschulen gelehrt werden solle; darum könne jetzt noch nicht (von Hr. W.) geprüft werden, ob die Seminare den betr. Anforderungen nachkämen, einer Reform bedürften." Durch diesen Kunstgriff: den bestimmten Inhalt der Forderung des landw. Vereins als nicht vorhanden darzustellen, möchte er sich wohl der ihm unbequemen Diskussion entheben.

Der Vorstand unseres landw. Vereins hat schon selber in der Beleuchtung der Weber'schen Schrift (abgedruckt L. Z. 1865 S. 285) auf jene Einwendung geantwortet: 1) daß

solche (landw. Fortbildungs-) Schulen in den Generalversammlungen des Vereins öffentlich geprüft, 2) daß zahlreiche ausführliche Prüfungs-Protokolle*) solcher Schulen, nebst ausführlichen Abhandlungen darüber, in der Vereins-Ztschr. veröffentlicht, 3) daß sogar ein ausführliches Regulativ für die Fortbildungsschulen vom Verein beglaubigt worden sei**), 4) daß die Berichte der Wanderlehrer und die Instruktion für dieselben***) weiteren Aufschluß geben könnte, 5) daß die Verhandlungen des Vorstandes über diesen Gegenstand ebenfalls veröffentlicht seien, 6) daß Hr. Weber als langjähriges Mitglied des Vereins, der sich ja mit der Unterrichtsfrage speciell beschäftigt habe, wohl wisse, was der Verein unter Fortbildungsschulen versteht." — Jeder unbefangene Leser wird schon aus Diesem allein den nothwendigen Schluß ziehen, daß Hr. Weber durch sein Urtheil Unkenntniß der rationellen Landwirthschaft sattsam documentirt habe.

Der landwirthschaftliche Verein hat ausgesprochen: 1) „die Fortbildungsschule sammelt die jungen Leute, welche bei ihren Eltern in Arbeit stehen, nachdem sie aus der Elementarschule entlassen sind, an einzelnen Wochentagen, zu gelegener Stunde, um sie vor dem Vergessen des in der Schule Erlernten zu schützen und 2) um sie in das richtige Verständniß ihres landw. Gewerbes nach Möglichkeit einzuweisen. Hiezu gehört: die Kenntniß, wenigstens die Grundzüge aller die Landwirthschaft berührenden Naturprozesse: der junge Landwirth soll die Stoffe, aus welchen die Pflanzen- und Thierkörper gebildet sind, kennen lernen; er soll eine richtige Anschauung erhalten von den Organen, mit welchen die Pflanzen und Thiere von dem Schöpfer ausgestattet worden sind; er soll den Zusammenhang dieser Organe und ihre Verrichtungen und so den Bau und das Leben des Ganzen verstehen lernen. Nicht minder muß er vertraut werden mit den Bedingungen, unter welchen Pflanzen und Thiere gedeihen mögen." — Wir setzen hinzu, daß 3) auch eine Belehrung über die wichtigsten Ergebnisse der Volkswirthschaft erst den rechten Abschluß dieser

*) S. Ztschr. 1858, S. 312 ff.

**) Ebendaselbst 1861, S. 288.

***) Ebendaselbst 1861, S. 381; gerade neben Webers Aufsatz.

landw. Bildung uns auszumachen scheint, und halten es 4) für selbstverständlich, daß durch Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte den staatlichen Anforderungen an das künftige selbstständige Mitglied der Gemeinde und des Staates Rechnung getragen werde; 5) den nöthigen kirchlichen Unterricht werden sich die Geistlichen wohl ohnehin nicht nehmen lassen.

2. Die Methode der ländlichen Fortbildungsschulen betr., behaupten wir a) daß dieselben ihren Unterricht streng an die Bildungsstufe ihrer Schüler anknüpfen müssen, (mögen nun dieselben, wie bisher, mit der Elementarschule Entlassenen operiren, oder, wie wir wünschen, als eine höhere Abtheilung der Volksschule eingerichtet werden). b) Ihr Besuch muß ein freiwilliger sein. Herr Schulpfleger Weber will ihn für obligatorisch erklärt haben, aus seiner Erfahrung (?) „weil sie, bei der mangelhaften Einrichtung des Elementarschulwesens (!) so geringe Resultate lieferten"! Der Württembergische landw. Verein*) scheint uns zutreffender ihre Freiwilligkeit als Bedingung ihrer zweckmäßigen Wirksamkeit aus eigner Erfahrung erkannt zu haben (s. L. Ztschr. 1860, S. 41). c) Ihr Unterricht muß sich in einzelnen, für sich abgeschlossenen Thematen concentriren. Damit stimmt die Instruction unseres Rheinpreuß. landw. Vereins für die Fortbildungsschulen überein, sowie auch der Altmeister Liebig in seinem 14. Briefe über die moderne Landwirthschaft behauptet, daß ein jeder unterrichtete Lehrer im Stande sei, die Elementarkenntnisse der Chemie (von der Luft, dem Wasser, dem Verbrennungsprozeß, der Ackerkrume, der Asche, der Gewächse, von dem Dünger und dessen Bestandtheilen) einem jeden Bauernjungen beizubringen „wenn der Lehrer in seinem Unterricht eine ganz bestimmte Grenze einhält". d) Endlich verlangen wir Wecken des Selbstdenkens durch Anknüpfen oder Belehrung an Sebsterfahrenes. So lehrte Socrates und alle andern namhaften Pädagogen; aber der prinzipielle Gegner der rationellen und freiwilligen Fortbil-

---

*) Der württembergische Diaconus Barth in Geislingen erklärt sich in seiner Schrift: „Die landwirthschaftlichen und realistischen Anforderungen an die Volksschule, Ulm 1864, Wohler" (9 Sgr.) für die Sache, die wir vertheidigen. (Vergl. Lüben's Pädagogischen Jahresbericht, 17. Band 1865, S. 323 f., wo auch Hrn. Weber's „Fortbildungsschule zu landwirthschaftlichen Zwecken" nach Gebühr be- und verurtheilt wird.

dungsschulen — macht es unserem ehemaligen Wanderlehrer Gsell noch neuerdings in der L. Ztschr. 1865, S. 216, zum Vorwurf: „daß er an beliebig gefundene Punkte anknüpfe.“ Gsell knüpfte vielmehr seine landw. Vorträge stets an die vorhandenen und ihm besonders auffälligen Mängel und Schäden des landwirthschaftlichen Betriebes an den jeweiligen Orten seiner Vorlesungen naturgemäß an, und war sich auch dessen, was er that, vollkommen bewußt, wie seine, dem Curatorium der Wanderlehrer erstatteten und in der Vereins-Zeitschrift abgedruckten Berichte beweisen! Wir haben uns persönlich in seinen Vorträgen überzeugt, daß er stets das Zweckdienliche zu treffen wußte und immer das zahlreichste und dankbarste Publikum um sich versammelte — sogar ohne Schulzwang!

Durch die Wanderlehrer war ein viel versprechender Anfang gemacht, der von allen vorurtheilsfreien, der landwirthschaftlichen Bildung günstigen Männern anerkannt wurde. —

(Schluß folgt.)

Anmerkung.

Es wäre nun zu erwarten, daß das Ministerium nach den wiederholten begründeten Anträgen des landwirthschaftlichen Vereins in Rheinpreußen und in Folge ähnlicher von verschiedenen Seiten herangekommenen Vorschläge sich nicht länger des Eingehens auf dieselben entziehen könne. Eine Bestätigung dieser Erwartung liefert das diesjährige Februarheft des „Centralblattes“ durch Mittheilung eines über die angeregten Fragen von den Lehrern eines Seminars abgestatteten Gutachtens. In dem Vorwort dazu wird mitgetheilt, daß die Frage, „wie die Lehrerbildung sich der Förderung des Ackerbaues dienlich erweisen könne, an maßgebender Stelle in erneuerte Erwägungen gezogen sei“ und daß das vorgelegte Gutachten nur „zu vorläufiger Orientirung“ dienen solle. In demselben werden auch bereits die gemachten Vorschläge keineswegs mit dem Hrn. Schulpfleger Weber unbedingt verworfen, sondern anerkannt, daß (wenn auch die Verbindung eine Musterwirthschaft mit dem Seminar, wenigstens für jetzt, als nicht für nothwendig, ja nicht für zuträglich zu erachten sei), die vom Lande in die Seminare eintretenden Zöglinge recht wohl zu befähigen seien, in den landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen mit Erfolg zu arbeiten, namentlich die Zöglinge der Anstalten, welche den Unterricht in der Chemie genügend berücksichtigen. Zu dem Ende empfehlen die Bericht-

erstatter für das zweite Sommerjahr einen „physikalischen Anschauungscursus“ in einer wöchentlichen Stunde, mit welchem die Besprechung der bekanntesten chemischen Erscheinungen zu verbinden sei, und für das letzte Seminarjahr wöchentlich eine Stunde direct für die Chemie festzusetzen, endlich an den landwirthschaftlichen Anstalten sechswöchentliche Lehrcurse zu veranstalten.

Offenbar sind dieses vorläufige Rathschläge und als solche schätzbar; aber eben so offenbar dürfte es sein, daß sie nicht genügen. Soll mit den gemachten Vorschlägen Ernst gemacht werden, so muß der Plan der Seminarbildung direct darauf Rücksicht nehmen, wie es in Wettingen der Fall ist und seiner Zeit in Idstein geschah. Nach unserm Ermessen wird bei einem dreijährigen Cursus die Bildung der Seminaristen darunter nicht nur nicht leiden, sondern sie wird gewinnen, die künftigen Lehrer werden praktischer in das Leben hineingestellt, ihr Unterricht wird durch die genauere Kenntniß der Naturerscheinungen anschaulicher und fruchtbarer werden und der Schul- und Stubenunterricht überhaupt erhält durch die Arbeiten in Garten und Feld die heilsamste Ergänzung. Die Besorgniß der Berichterstatter, daß diese Beschäftigungen den Zöglingen zu anstrengende Arbeiten auflaren und ihnen die Frische für das Uebrige, Nothwendigere rauben würden, ist ganz unhaltbar. Für den Jüngling von schwächerer Leibesbeschaffenheit müssen solche Arbeiten geradezu gefordert werden — sie sind besser als bloße Turnerei — und der leiblich stärker angelegte erhält durch eine so heilsame, Körper und Geist anregende Abwechselung verstärkte Neigung und Lust zu geistiger Thätigkeit. Auch wenn man ganz absieht von dem Nutzen, den solche Vorbereitung dem landwirthschaftlichen Fortschritt bringt und gleichfalls absieht von den Vortheilen für die gesammte Lebensstellung des Lehrers — schon aus den angegebenen Gründen empfehlen sich die gemachten Vorschläge für die Gestaltung eines gesunden und frischen Lebens in den Anstalten selbst.

Wie wäre es, wenn die Behörden, die über diesen Gegenstand noch keine feste Ueberzeugung erlangt haben, sich entschlössen, unparteiische, nach beiden Seiten hin (der landwirthschaftlichen und pädagogischen) intelligente Männer nach den Anstalten hin dirigirten, wo langjährige Erfahrungen vorliegen, um durch deren gründliche Berichte zu bestimmten Grundsätzen zu gelangen?! Machen wir in Angelegenheiten

der pädagogischen Volkscultur fast gar keine Experimente! *) Nun, so benutze man die an andern Orten, in andern Ländern gemachten Erfahrungen! Es kommt aber freilich darauf an, daß man die rechten Leute nach solchen Orten entsendet! — Herr Bock war dazu nicht der richtige Mann. —

A. D.

III.

Pestalozzi=Vereine.

Das Vereinsleben ist in Deutschland in stetem Fortschreiten begriffen. Es erfaßt nach und nach alle Stände, von den Männern an, welche die Wissenschaften pflegen, durch die Kreise der Industriellen, Techniker, Oekonomen bis zu den Handwerkern und Arbeitern. Die Menschen haben angefangen zu begreifen, daß die Gleiches Anstrebenden sich vereinigen müssen, um sich gegenseitig zu belehren und sich zur Durchsetzung ihrer Bestrebungen zu stärken. Wer allein dasteht, ist schwach, durch die Vereinigung wird man stark. Wer sich isolirt, vereinsamt, wird einseitig und mißtrauisch, und er trägt nichts zum Gedeihen des Ganzen bei.

Die Lehrer haben dieses längst begriffen und danach gehandelt. Ja sie sind hier und da die ersten gewesen, die sich zur gegenseitigen Förderung zusammengethan haben. 1864 hat der ältere Berliner Lehrerverein sein 50jähriges Jubiläum gefeiert.

Es giebt, wie bekannt, kleine und größere Privat-Lehrervereine, Kreis=Lehrervereine, Provincial-Lehrervereine. Ich rede von den freien, nicht von den amtlichen Lehrervereinen. Ich halte jene für die geeignetesten, besten. Sie entsprechen dem Drange nach Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung, fördern die Charakterbildung und genügen allein dem Bedürfniß des freien Anschlusses an die Standesgenossen und dem Drange

---

*) Hätte man z. B. nicht schon längst nach dem Vorgange von Hauschild in Leipzig ein „modernes Gymnasium" in's Leben rufen sollen?

nach freiem Aussprechen der Gedanken, Wünsche und Bestrebungen.

Nicht überall sind dieselben gern gesehen, namentlich nicht die Provincial-Lehrervereine. In den Provinzen Preußen und Schlesien *) haben Behörden vor der Theilnahme an denselben gewarnt. Trotz dem haben die Versammlungen stattgefunden oder werden stattfinden, das Vereinsrecht schließt keinen Stand von dem Gebrauche dieses Rechtes aus.

Zur größten Freude gereicht es dem Schreiber dieser Zeilen, daß die Pestalozzi-Vereine, die den Zweck haben, die Wittwen **) verstorbener Collegen zu unterstützen und für die Erziehung ihrer Waisen zu sorgen, in dieser segensvollen Weise die entschlafenen Standesgenossen zu ehren, sich vermehren und erfolgreich fortwirken. Zwar scheinen auch diese Vereine nicht Jedermann recht zu sein. So hat man, wie die Leser wissen, dem Pestalozzi-Verein in der Provinz Preußen einen zweiten entgegengestellt, der sich der Gunst der Behörden erfreut. Aber bis jetzt hat dieser „neue" dem „alten" nicht nur nicht geschadet, sondern im Gegentheil die Zahl der Theilnehmer, namentlich unter den Männern, die nicht zum Lehrerstand gehören, erhöht. Den Neusalzer „christlich-conservativen Lehrerbund" läßt man darüber, wie über andre, auf edle Zwecke gerichteten Bestrebungen der Lehrer schmähen und schimpfen.

---

*) Die Breslauer Regierung unter folgenden Motiven: Ankündigung der Versammlung „nicht ohne einen gewissen ostensiblen Apparat" — „Verleitung der Lehrer zu Ausgaben", wodurch „die Annahme, als ob die Lehrer auch noch zu völlig Ueberflüssigem bereite Mittel übrig haben, durch solche Vorgänge Vorschule erhalten und unsern unausgesetzten Bemühungen, ihre Lage zu verbessern, hindernd in den Weg treten" — „in dergleichen, weil nicht gesetzlich organisirten, daher in ihrer Berathungsgrenze schrankenlosen Versammlungen liegt die Anregung, das Ziel zu überschreiten und daher ohne Erfolg Mißstände herbeizuführen." Die Breslauer Zeitung und der „Neue Schlesische Schulbote (1865 Nr. 6)" übernahmen den Versuch, diese Motivirung zu widerlegen. Ueberdieß verlautete nichts von einer Abmahnung des Besuchs der Versammlung der „christlich-conservativen Brüder" in Neusalz durch irgend eine Behörde. (!) —

**) Die am 2. und 3. October 1865 in Breslau stattgefundene, von 600 Lehrern besuchte Lehrerversammlung hatte den Hauptzweck, Mittel zu finden, um die Wittwenpension von 20 Thlrn. um 2 (sage zwei ganze) Thaler zu erhöhen. Die Erreichung dieses winzigen Zweckes scheint noch nicht gesichert zu sein; die Lehrer werden aber sicherlich nicht nachlassen und auf Mehr bedacht sein.

Zur Aufmunterung für die Lehrer in Gegenden, die noch eines Pestalozzi-Vereins entbehren, theile ich nun die Resultate einiger Vereine mit.

1. An der Spitze aller Pestalozzi-Vereine in Deutschland steht, was Berücksichtigung aller ökonomischen Bedürfnisse der Lehrer, Unterstützung und Hülfe nach allen Seiten betrifft, nach wie vor der Pestalozzi-Verein des Königreichs Sachsen. Ich verweise in dieser Beziehung auf frühere Mittheilungen und auf das Organ des Vereins, die sächsische Schulzeitung, dessen Redacteur, Herr Lansky in Dresden, sich ein Vergnügen daraus macht, dem ihm gestellten Begehr nach Mittheilung der Statuten des Haupt- und der Nebenvereine nachzukommen.

Die Einnahme betrug im Jahre 1865 4322 Thlr. in welchen 1378 Thlr. als Ertrag literarischer Unternehmungen stecken. Das Vermögen belief sich auf 28,500 Thlr., und die in den verflossenen 20 Jahren auf Unterstützungen verwandte Summe betrug 20000 Thlr.

Dresden hat auch sein besonderes Pestalozzistift. Die Gesammteinnahme desselben betrug im Jahre 1864 4078, die Ausgabe 4446 Thlr. Das Stift hat außer der Waisen- und Pensionsanstalt, in welcher die „Stiftswaisen" in Freistellen, die „Fundatisten" von der Meißner Ritterschaft, die „Pensionäre" gegen Entgelt erzogen werden, eine „Beschäftigungsanstalt für arme Knaben" und eine „Mädchenbeschäftigungsanstalt."

Der sächsische Pestalozzi-Verein hat jetzt bereits ein Kapital von 30000 Thlr. gesammelt.

2. Der Pestalozzi-Verein der Prov. Preußen (der alte). Die Provinz hat ungefähr 5400 Volksschullehrer, der Verein hatte am Schlusse des dritten Vereinsjahres, das mit Juni 1864 schloß, 3313 Mitglieder. Die Gesammteinnahme, zusammengekommen aus den (beliebigen) Beiträgen der Mitglieder, Geschenken, Concerten, Lotterien, Verkauf von Neujahrswünschen, Pestalozzibildern, dem Ertrag von Schriften, namentlich des Vereinsorgans, dem „Schulblatte der Volksschullehrer der Prov. Preußen", dessen Redacteur H. Sack in Königsberg ist, u. s. w. betrug 3261 Thlr., die Ausgabe 2152 Thlr., der Bestand über 1100 Thlr., außer welchem in den vorhergehenden Jahren ein Fonds von 2500 Thlr. gesammelt war.

Die Zahl der unterstützten Waisen betrug 314. In der ganzen Provinz waren 122 Agenten thätig.

Diese Notizen sind dem dritten Jahresbericht entnommen. Das vierte Vereinsjahr lieferte noch lohnendere Resultate. Jetzt, Ende 1865, zählt der Verein über 4168 Mitglieder. Hoffentlich aber bedarf es der Aufzählung aller errungenen Fortschritte für den Lehrer nicht, in dessen Brust für den Stand, dem er angehört, für Erziehung verwaiseter Kinder und arm hinterlassene Frauen ein Herz schlägt.

Hier muß der Leser mir einen Excurs (eine Abschweifung) gestatten.

„Der Vorstand des neuen Pestalozzi-Vereins in Königsberg" — Dembowski unterschrieben — enthält in einer offenen Erklärung, in einem mit der Absicht, die Lehrer zum Uebertritt aus dem alten Pestalozzi-Verein in den neuen zu veranlassen, geschriebenen, in Nr. 24 des von dem Schulrath Bock redigirten „Volksschulfreundes" (6. Dec. 1865) veröffentlichten Aufsatze die Versicherung, daß sich die Mitglieder und Freunde des neuen „sich scheiden von dem alten Freunde, zu dem sie um seiner mit dem Evangelium streitenden Grundsätze willen das Vertrauen verloren haben."

Dieses Wort ist gesprochen worden:

1. über einen zum Besten der Wittwen und Waisen errichteten Verein;
2. der Lehrer-Wittwen und Waisen;
3. von Lehrern gestiftet;
4. mit dem günstigsten Erfolge (siehe oben!);
5. nach einem von den betreffenden Behörden genehmigten Statut; gesprochen:
6. von einem Lehrer;
7. von einem Lehrer-Bildner;
8. im Namen und Auftrag eines ganzen Vorstandes;
9. in dem Organ eines königl. Schulrathes —

also in einem neunstufigen Klimax, den man wohl zu übertreffen versuchen mag, aber schwerlich übertreffen wird, eine Behauptung, die man in einer gesitteten Gesellschaft nur nach Führung eines unwiderleglichen Beweises durch Thatsachen auszusprechen sich in starker Erregtheit veranlaßt sehen kann; eine Beleidigung einiger Tausend Lehrer von der denkbar größten Schwere; eine Anschuldigung und eine That, zu deren Charakterisirung mir wenigstens die Worte fehlen. —

Eines wünschte ich dabei: zu einem paar Dutzend preußischer Lehrer, als Repräsentanten der Tausende, zu jedem einzelnen, in seine Hütte treten zu können, um ihn unter vier Augen auf's Gewissen fragen zu können: wie wirkt bei deinem lauteren Bewußtsein und Willen, durch Aufopferung, wenn auch nur eines Scherfleins, Gutes wirken zu wollen (was ohne die untrüglichsten Beweise vom Gegentheil vorausgesetzt werden muß), jene Anklage, daß Du mit dem Grundsatze des Evangeliums, welcher (als die allein sichere Gewähr des christlichen, gottgefälligen Sinnes) die aufopfernde Liebe, gegen die Armen und Verlassenen, zunächst der Deinigen, fordert, in grellem Widerspruch stehest, empfindest und denkst — wie wirkt dieser in's Herz einschneidende Vorwurf auf Dich? Ich kenne die Antwort nicht und — kenne sie doch. Wenn man mir — man verzeihe dieses subjective Bekenntniß! — in gleicher Lage mit jenen Preußischen Lehrern, da auch ich mit Andern an und in einem Pestalozzi-Vereine wirke, diesen Vorwurf machte, und er rührete her von einem außerhalb meines Kreises stehenden Menschen, so würde ich ihn an meinem Ohre spurlos vorübergehen lassen; käme er von einem Lehrer, so würde ich denken: der arme Mann glaubt, er allein sei im Besitze der richtigen Auffassung des Christenthums, er hält sich darum für berufen, Andere zu richten und sie, vielleicht vor aller Welt, des Mangels christlicher Gesinnung zu bezichtigen, dadurch zu schmähen — ich würde den Mann bedauern; spräche aber ein Mann, der eine gewisse Gewalt über mich zu haben glaubte und dieselbe auf mich anzuwenden versuchte, so würde sich mein Gefühl dagegen empören. — Nachdem dieses geschrieben war, hat der Gegenstand noch eine andre Ansicht gewonnen; derselbe wird nämlich von der K. Regierung in Danzig durch einen Erlaß an die sämmtlichen Kreis-Schulinspectoren vom 15. Januar 1866 noch von einer andern Seite dargestellt. Ich kann denselben nach obigen Bemerkungen den Lesern nicht vorenthalten. Mit der in ihm enthaltenen Notiz, daß die Theilnahme an den Provincial-Lehrerversammlungen „eine kaum nennenswerthe gewesen“, stimmen die über die in Gumbinnen, Danzig und Elbing abgehaltenen Lehrerversammlungen veröffentlichten Nachrichten nicht überein, und wie die Behauptung, daß die Theilnahme an dem alten oder ersten Pestalozziverein „eine stark abnehmende“ geworden, mit der oben mitgetheilten Nachricht, daß derselbe im Jahre 1865 um etwa 800 Mitglieder ge-

wachsen sei, in Uebereinstimmung zu bringen ist, muß ich Andern überlassen.

Es folgt nun der bezeichnete Erlaß mit einer angehängten Zuthat.

„Den Lehrern unseres Verwaltungsbezirks ist aus der Stellung, die wir zu den sogenannten „Provincial-Lehrer-Versammlungen“, so wie zu dem im Jahre 1861 entstandenen und von den Lehrern Sack, Frischbier und Klein geleiteten Pestalozziverein für die Provinz Preußen eingenommen haben, wohl deutlich genug geworden, welchem politischen Verhalten wir bei unsern Lehrern zu begegnen wünschen. An und für sich haben wir gegen Lehrervereine und Versammlungen, wenn sie gute Zwecke verfolgen, gar nichts — sie bestehen in unserm Bezirke und wir fördern sie, haben auch dem vorerwähnten Pestalozziverein Anfangs um seiner wohlthätigen Zwecke willen kein Hinderniß in den Weg gelegt. Anders aber gestaltet sich die Lage, wenn eine an sich gute und erlaubte Sache eine fremdartige Beimischung erhält, und durch die Leiter, Wortführer und Patrone es offen zu Tage tritt, daß man löbliche Bestrebungen ausnützen will im Dienste einer politischen Partei, deren Tendenzen — ihr bewußt oder unbewußt — verwerflich und trotz des vorgegebenen „Fortschritts“ verderblich für das Vaterland sind. Dann müssen wir nach unserer Stellung warnen und wehren. Wir haben das gethan, und es ist uns erfreulich gewesen, uns in der guten Meinung, die wir von dem Pflichtgefühl unserer Lehrer hatten, nicht getäuscht zu haben. Die Theilnahme an dem vorbezeichneten Pestalozziverein, zuerst mit Recht eine lebhafte, ist eine stark abnehmende geworden, die Theilnahme an den Provincial-Lehrerversammlungen aber überhaupt eine kaum nennenswerthe gewesen, wie sich denn auch bei den Wahlen zum Abgeordnetenhause vor drei Jahren nur 43 Lehrer unseres Ressorts der sogenannten Fortschrittspartei angeschlossen hatten. Meist waren es städtische und solche Lehrer, deren Patronats- und Kommunal-Behörden selbst ihnen mit schlechtem Beispiele vorangegangen waren. Wir glauben Ursache zu haben, bei den ferneren Wahlen dergleichen tadelnswerthe Ausnahmen nicht beklagen zu müssen. Selbstverständlich ist es, daß wir da, wo die schlechte Tendenz noch unverhüllter hervortritt, noch weniger die Lehrer als deren Mithelfer zu finden hoffen. Schriften und Tageblätter also, deren feindselige und böswillige Angriffe auf Kirche und Staat

und deren historische und rechtmäßige Einrichtungen und Gliederungen sie mehr oder weniger als Herolde und Beförderer der Unordnung und des Umsturzes kennzeichnen, wünschen wir nicht in den Händen unserer Lehrer zu erblicken und irgendwie, sei es durch Halten, Verbreitung oder Beisteuern unterstützt zu sehen. Zu solchen Blättern zählen wir die Berliner „Volkszeitung“ und andere ähnlicher Farbe, darunter auch diesseitige Provincial-Blätter, nicht minder das von dem ehemaligen Lehrer Sack in Königsberg herausgegebene „Schulblatt“. — Wir wissen wohl, daß sich eine correcte Gesinnung von Ober-Aufsichtswegen nicht mit Erfolg befehlen läßt; was aber die correcte Haltung betrifft, so erwarten wir, daß die Lehrer unseres Verwaltungsbezirks sich unter allen Umständen in und außer ihrem Amte sich jeder und auch der entferntesten Parteinahme gegen ihre Obrigkeit enthalten, ihr dagegen nach Christen- und Amtspflicht dienstlich und förderlich sein werden, wo und wie sie es können, namentlich in Zeiten kirchlicher und staatlicher Wirren, wie die jetzigen. Die Herren Kreis-Schul-Inspectoren beauftragen wir, diese Verfügung durch die Local-Schul-Inspectoren zur Kenntniß sämmtlicher Lehrer zu bringen und, daß es geschehen, uns binnen 6 Wochen zu berichten. Danzig, den 15. Januar 1866.“

Diese Verfügung erinnert an eine ältere derselben Regierung. Am 6. September 1861 erhielt der Lehrer P. in S. unter dem Rubro „Herrsch. Schulsache“ folgendes Schreiben:

„Zu meinem Befremden habe ich erfahren, daß in S. eines der demokratischsten und irreligiösesten Blätter, die „Volkszeitung“, gehalten wird und daß Sie dieses Blatt mithalten. Ich habe mich noch überzeugt, daß Sie die dem Königthum und der christlichen Religion entschieden feindliche Gesinnung dieses von keinem Christen redigirten Blattes auch nicht im Geringsten theilen. Gleichwohl muß es von übler Wirkung sein und Anstoß erregen, wenn ein Beamter einer christlichen Kirche und ein Ermahner der Jugend zu Königstreue und christlichem Glauben eine Zeitung, welche den Abfall von Beidem predigt, nicht allein liest und als Stück seines geistigen Haushalts führt, sondern auch durch seinen Geldbeitrag unterstützt. Das verträgt sich in keiner Weise mit Ihrem Amt — schon um des öffentlichen Aergernisses willen nicht. Ich gebe mich daher der sichern Hoffnung hin, daß es nur dieser meiner wohlmeinenden, warnenden Aufforderung bedürfen wird, um sie zu veranlassen, fortan dergleichen

Schriften jeden Zugang in Ihr Haus zu verschließen und insbesondere das Halten der „Volkszeitung“ aufzugeben. Der Landrath von Brauchitsch.“

Auf die Beschwerde, welche der Lehrer P. über dies Verfahren des Landraths am 12. October bei der königlichen Regierung erhob, erhielt er folgenden Bescheid: „Nachdem wir den Landrath von Brauchitsch wegen der ihm zur Last fallenden Ueberschreitung seiner Amtsbefugnisse einen ernstlichen Verweis ertheilt haben u. s. w. Danzig, 29. November 1861. Königl. Regierung, Abtheilung des Innern.“ —

Ich nenne jetzt nur noch die Provinzen und Orte, in welchen Pestalozzi-Vereine, theils früher theils im letzten Jahre, entstanden sind, welche den obigen ähnliche Resultate erzielt haben, in Preußen: Provinz Posen, Provinz Sachsen (Organ: Schulzeitung der Provinz, Redacteur Dietlein), Schlesien (Organ: neuer Schlesischer Schulbote), Provinz Brandenburg (Organ: Berliner Schulzeitung); zurück sind noch: Pommern, Westphalen, Rheinprovinz, von welchen man erwartet, daß sie mit der Nachfolge nicht länger zögern; ferner bestehen Pestalozzi-Vereine in Braunschweig, Hannover, Oldenburg, Hamburg, Schleswig-Holstein, Hessen-Kassel, Hessen-Darmstadt, Nassau (die beiden letztern haben für ihre Vereine „aus bewegenden Ursachen“ andre Namen gewählt: Ludwig-Alice- und Adolphsstiftung), Frankfurt a. M. (der Verein sorgte 1865 für 77 verwahrlosete Kinder und besaß bei einer Jahreseinnahme von 6200 Gulden einen Kapitalfonds von 32500 Thlr.), Baden, Bayern (in verschiedenen Provinzen) — auch Wien?

Unsre Collegen, die israelitischen Lehrer, sind nicht zurückgeblieben. Es liegen mir die „Statuten der Unterstützungskasse des Vereines israelitischer Lehrer Westphalens und der Rheinprovinz vom Jahre 1862“ vor, dessen Vorstand sich jetzt in Bielefeld befindet. Der Verein unterstützt außer den verwaiseten Kindern auch hülfsbedürftige Mitglieder. Auch in Württemberg hat sich ein Verein zur Unterstützung israelitischer Lehrer und ihrer Waisen gebildet. Noch größeren Umfang als der rheinisch-westphälische israelitische Verein hat der im Jahre 1863 entstandene „Verein zur Unterstützung hülfsbedürftiger israelitischer Lehrer, Lehrerwittwen und Waisen in Deutschland“ erreicht, wie aus dem ersten und aus dem zweiten, über das Jahr 1865 erstatteten Bericht in dem „Jahrbuch“ des Vereins, genannt „Achawa“ (Leipzig 1866,

bei Leiner) zu ersehen ist. Ueber die beiden Theile des Jahrbuchs, welche sehr lehrreiche, sehr interessante Aufsätze enthalten, habe ich bereits im vorigen Hefte Bericht abgestattet. Aus den Mittheilungen ersieht man mit hoher Befriedigung, was sich durch Thätigkeit und Energie schaffen läßt.

Die Einnahme betrug im zweiten Lebensjahr des Vereins 3924, die Ausgabe 1584 Gulden rheinisch. —

Endlich sei noch ein Wort verstattet über unser Pestalozzistift in Pankow. Dasselbe beherbergt, wie bekannt, 25—30 Lehrerwaisen (Knaben), die nach Pestalozzischen Grundsätzen durch Unterricht und Arbeit bis zum Confirmationsalter erzogen und gebildet werden.

Die Gesammteinnahme betrug im Jahre 1864: 9837, die Ausgabe: 9334 Thlr., 1865: 5684 und 5143 Thlr.

In Hoffnung auf die Vermehrung der Wohlthäter und um größerem Bedürfniß zu genügen, haben wir bei Pankow ein Grundstück von 120 Morgen Ackerland angekauft und im vorigen Jahre ein anständiges Haus für eine zweite Stiftung auf demselben erbauen lassen. *) Für jetzt reichen unsre Mittel nicht hin, unentgeltlich Knaben in dieselbe aufzunehmen, wir nehmen daher Pensionäre für 90—100 Thlr. in dieselbe auf. „Mit Vertrauen vorwärts!" ist unsre Losung.

Zum Schlusse verdient noch ein „Pestalozzi-Album in Dichtungen" genannt zu werden. Der Lehrer Keune in Eilsdorf hat es zum Besten des Pestalozzi-Vereins der Prov. Sachsen 1865 in Selbstverlag herausgegeben. Das Album enthält recht ansprechende Dichtungen, Trinksprüche bei Gelegenheit der Versammlungen des Vereins und Ähnliches, was eine hübsche Begabung des Verfassers zum Dichten und die edle Gesinnung desselben offenbart. Gut Heil! —

A. D.

---

*) Die Volksschullehrer Berlins, von welchen viele auch an dem Pestalozzi-Verein der Prov. Brandenburg Theil nehmen, haben nach und nach folgende Stiftungen, ausschließlich für Berlin, in's Leben gerufen: durch den älteren Lehrerverein den fons caritatis zu Vorschüssen für bedrängte Lehrer, die Pischonstiftung zu Pensionen an Lehrer und Wittwen, und die Lutherstiftung zur Erziehung von Waisen in Familien; durch den geselligen Lehrerverein die Wohlthätigkeitskasse zur Unterstützung von Wittwen. —

IV.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1.*) Das Deutsche Lesebuch von Dr. F. C. Paldamus, Director der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M., ist nunmehr vollständig erschienen; dasselbe umfaßt folgende 7 Abtheilungen:

Untere Stufe. Erster Kursus. Mit einer Einleitung und Regeln für die Rechtschreibung. 1861. Zweiter Kursus. Mit einer Einleitung und Uebersicht der Formenlehre. 1861.

Mittlere Stufe. Erster Kursus. Mit Einleitung, Tabelle der Präpositionen und Interpunktionslehre. 1862. Zweiter Kursus. Mit einer Uebersicht der Satzlehre. 1862.

Obere Stufe. Erster Kursus. Mit einer Uebersicht der Dichtungsarten und Dichtungsformen. 1863. Zweiter Kursus. Handbuch zur Einführung in die deutsche Literatur. Erste Abtheilung: Auswahl deutscher Dichtungen vom Nibelungenliede bis zur Gegenwart. 1865. Zweite Abtheilung: Auswahl deutscher Prosa. 1865.

---

2. Wenn die überaus große und noch immer wachsende Zahl deutscher Schullesebücher das Unternehmen der Herausgabe eines neuen Lesebuches vielleicht als ein gewagtes erscheinen lassen möchte, so weist doch jene Fülle und jenes Wachsthum derselben unzweifelhaft auch auf innerliche und berechtigte Gründe und Ursachen hin. Und in der That wird man sich über die Menge der Lesebücher wohl weniger wun-

---

*) Der vorliegende Artikel war für das vorige Heft dieser Blätter bestimmt, irrthümlich aber zurückgelegt worden. Er wurde deshalb denjenigen Exemplaren, die noch nicht verschickt waren, angehängt. Da dieses nicht in Betreff aller Exemplare mehr möglich war, so muß der Artikel in das vorliegende Heft aufgenommen werden. Nro. 1 und 2 rühren vom Verfasser selbst her, Nro. 3 ist von mir. Ich hänge jetzt noch Nro. 4 an. A. D.

dern, wenn man einerseits den ungeheuren Umfang des Schulgebietes überblickt, dem sie dienen sollen, welches eben nichts anderes als das ganze Schulwesen ist, anderseits der immer complicirter werdenden Gliederung des Unterrichtswesens und endlich auch der Schwierigkeiten und Meinungsverschiedenheiten auf dem engeren Felde des deutschen Unterrichtes gedenkt. Man wird selbst für den Fall, daß einmal Klarheit und Uebereinstimmung in wesentlichen organisatorischen und didaktisch-methodischen Fragen gewonnen sein würde, immer noch einer leidlichen Mannigfaltigkeit auf diesem Felde der Schulliteratur bedürfen; jetzt aber, wo jene Klarheit und Uebereinstimmung noch nicht vorhanden und in ihrem Heranreifen von allerlei Zeitverhältnissen und Strömungen aufgehalten ist, jetzt scheint auch in Bezug auf Gestalt und Inhalt der deutschen Lesebücher das Stadium des Suchens und Versuchens noch nicht für überwunden gelten zu können.

Was nun das vorliegende Lesebuch angeht, so hat der Verfasser dabei sein Augenmerk vorzugsweise auf — wenn auch nicht bloß in strengem Sinne — höhere, so doch auf gehobene und solche Schulanstalten gerichtet, welche dem Unterrichte in der Muttersprache eine Stelle im Centrum der Schule einräumen, aber nicht darauf angewiesen sein wollen, in diesen Unterricht und damit in das Lesebuch den eigentlichen Realunterricht hineinzuziehen. Das vorliegende Lesebuch wünscht zwar dem Unterrichte in der Geschichte, Geographie, Naturkunde u. s. w. recht kräftig zu Hilfe zu kommen, es wünscht den Gesichtskreis des Schülers nach allen Seiten zu erweitern und ihn vielseitig anzuregen, — aber es setzt voraus, daß es nicht zugleich als Lehrbuch für andere Fächer irgendwie angesehen werde, und daß der deutsche Unterricht, bei dem es gebraucht wird, immer und immer deutscher Unterricht bleibe. Es ist ferner bei der Anlage des Buches und seiner Gliederung das System natürlicher einjähriger Klassen berücksichtigt worden, als diejenige Gestaltung gehobener und höherer Schulen, welche hoffentlich immer mehr zur Geltung und Ausführung kommen wird. Wird dann zugleich der deutsche Unterricht, was allerdings mit einer eingreifenden Reform des Seminarwesens zusammen zu hängen scheint, zu weiterer innerlicher Vervollkommnung gebracht, so wird er auch größerer, sich von unten organisch und systematisch aufbauender Lehrmittel, namentlich Lesebücher, bedürfen. Es wird Regel werden, daß jede Klasse ihr Lesebuch hat, und es kann sich na-

türlich nicht empfehlen, Lesebücher verschiedener Anlage und Anordnung auf einander folgen zu lassen.

Das Lesebuch zerfällt in drei Hauptabtheilungen, Stufen genannt. Die erste (untere) Stufe in zwei Kursen ist für die eigentliche Elementarschule bestimmt und soll sich an eine gute Fibel und erstes kleineres Lesebüchlein anschließen: das Alter von 8—10 Jahren würde als das geeignete erscheinen. Zur Erläuterung für den Lehrer, welcher das Verhältniß des Verfassers zum deutschen Unterricht vielleicht zu kennen wünscht, ist eine längere methodische Einleitung, und, um die Orthographie des Buches festzustellen, ein kurzer Regelkanon beigegeben, der im Wesentlichen mit den bekannten Klaunig'schen Vorschlägen übereinstimmt. Der zweite Kursus, in welchem einige griechische Sagen nach Niebuhr und Becker Aufnahme gefunden haben, enthält eine kurzgefaßte Formenlehre (nach Hoffmann).

Die mittlere Stufe, ebenfalls in zwei Kursen, soll den unteren Klassen höherer Anstalten, sowie den oft mit Elementarklassen unmittelbar verbundenen Mittelklassen der gehobenen Stadtschulen, Schülern von 10 — 12 Jahren, dienen. Zu diesen beiden Kursen ist die alte Geschichte und die des deutschen Mittelalters benutzt worden, um sich durch den übrigen Stoff in Schilderungen und Erzählungen, chronologisch geordnet, hindurchzuziehen. Kenntniß des Vaterlandes und Vaterländischen tritt mit dem dritten Theile des Buches ganz entschieden in den Vordergrund. Die Beigaben zur zweiten Stufe behandeln die den Schulen unentbehrlichen Kapitel der Präpositionen, der Satz- und der Interpunktionslehre.

Die letzte (obere) Stufe, für die Oberklassen der Real- und höheren Töchter-, sowie der gehobenen Stadtschulen bestimmt, überhaupt für alle, welche sich in die eigentliche Literatur und Literaturgeschichte einführen lassen wollen, zerfällt wiederum in zwei Kurse. Der erste bereitet auf das als zweiter Kursus folgende „Handbuch“ vor, indem er eine Uebersicht der Dichtungsarten und Dichtungsformen und in seinem Inhalte die bekanntesten und kennenswerthesten Balladen und Gedichte von Schiller, Göthe, Uhland 2c. (von den früheren Kursen absichtlich nach Kräften zurückgehalten) bringt. Zugleich schließt sich in ihm das eigentliche Lesebuch im engeren Sinne durch Fortführung der nationalen Bilder und Charakteristiken bis auf die glorreiche Zeit der Befreiungskriege ab. Die beiden letzten Theile endlich, welche den zweiten Kursus

der oberen Stufe oder das „Handbuch" bilden, enthalten eine möglichst reichhaltige, chronologisch geordnete Auswahl deutscher Poesie und Prosa. Als Anfangspunkt ist dabei die Zeit um das Jahr 1500 gewählt worden; in dem poetischen Theile aber erschien es unerläßlich, einige Abschnitte aus den großen Heldengedichten des Mittelalters, aber in neuhochdeutscher Nachdichtung vorauszuschicken. Soweit es möglich, ist in beiden Theilen die Auswahl bis auf die gegenwärtig lebenden bekanntesten Dichter und Prosaisten fortgeführt worden. Der Ausschluß der dramatischen Poesie bis auf einige wenige Fragmente wird sich daraus erklären, daß nach der Ansicht des Verfassers einige der Hauptwerke, insbesondere Schiller's, in den Schulen ganz zu lesen sind. Mit Rücksicht darauf und auf die weite Verbreitung dieser Werke schien es überflüssig, einzelne Scenen aus Wallenstein, Maria Stuart, Tell ꝛc. aufzunehmen; bei Göthe's Faust und Lessing's Nathan schien die Sache anders zu liegen. Mit dem Inhaltsverzeichnisse beider Theile ist ein Verzeichniß der aufgenommenen Dichter und Schriftsteller nebst biographisch-kritischen Notizen verbunden. Ein literar-historisches Hilfsbuch zur Verständigung für Lehrer und Leser hat der Verfasser, wenn seine Zeit es erlauben sollte, sich für die nächsten Jahre vorbehalten.

---

3. Die beiden Kurse der ersten Abtheilung des Lesebuches von Paldamus haben bereits im elften Bande der Rheinischen Blätter (1863, S. 177) die verdiente Anerkennung gefunden. Nunmehr, da das Werk vollständig vorliegt, ist es an der Zeit, über das Ganze ausführlich zu berichten.*) Da dasselbe vollständiger ist als irgend eines der mir bekannten ähnlichen Werke, so halte ich es für angemessen, diese Gelegenheit zu benutzen, um eine kurze Umschau über die herrschenden, noch immer nicht zu endlichem Abschluß gelangten Ansichten über die Abfassung der Schullesebücher zu halten, namentlich anzugeben, worin die Lehrer einverstanden sind, worin ihre Meinungen von einander abweichen. Das über das obige Werk abzugebende Urtheil erhält dadurch seine Begründung.

Das Lesebuch der Anfänger ist die Fibel. Ihr erfolgreicher Gebrauch wird durch Uebungen in scharfem Hören, deutlichem, scharf betonendem Sprechen vorbereitet. Der Anfänger muß mit unermüdetem Eifer zur deutlichen Aussprache jedes Lautes und jedes Wortes angehalten werden. Gelingt das, so weiß der Lehrer, daß der Schüler scharf gehört hat. Nach diesen nothwendigen Vorübungen tritt der Schreibleseunterricht ein. An ihn schließt sich dann der Gebrauch der Fibel an, indem sich Schreib- und Leseunterricht von einander trennen.

Vom ersten Schreibunterrichte an wird auf Richtigschreiben, auf die Orthographie Rücksicht genommen. Das richtige Hören aller Laute ist die erste Bedingung des richtigen Schreibens. Ihm kommt zu Hülfe das richtige Sehen, das aufmerksame Betracheen der Wörter in der Fibel und das damit verbundene Abschreiben. Das Ohr übernimmt die erste, wichtigste Function, die zweite das Auge. Bloß oder hauptsächlich das Auge in Anspruch zu nehmen und ausschließlich durch Abschreiben das orthographische Schreiben zu lehren, ist einseitig und darum fehlerhaft. Von orthographischen Regeln ist auf dieser Stufe außer der Aufmerksammachung auf große und kleine Anfangsbuchstaben und der Erkennung der Satzzeichen nicht die Rede.

Eben so wenig wird hier die richtige Betonung der Haupt- und Nebensilben und die Melodie der Sätze durch

---

*) Sämmtliche 7 Theile erschienen im Verlage von Kunze in Mainz, sind aber, wie vorliegt, in die Hermann'sche Buchhandlung übergegangen.

Regeln gelehrt. Der Lehrer soll diese zwar kennen und später im Sprachunterricht davon Gebrauch machen; hier aber kommt es auf richtiges Vor- und Nachsprechen, auf richtiges Vor- und Nachlesen, also auf praktische Uebungen an. Das Lesen im Chore wechselt in der Schule mit dem Lesen der einzelnen Schüler ab; das Letztere bleibt jedoch das vorwiegende.

Nach Absolvirung der Fibel tritt der Gebrauch des eigentlichen ersten Lesebuches ein. Ueber den Inhalt jener bedarf es keiner Nachweisung, wohl aber über dieses, und wozu es außer der Uebung im Lesen gebraucht werden kann oder soll. Darüber gehen die Ansichten der Lehrer aus einander.

Selbstverständlich ist der Hauptzweck der Einführung und des Gebrauchs des Lesebuchs das Lesen, lautes (nicht zu lautes), deutliches Laut-, Silben-, Wort- und Satz- (sprach-) richtiges Lesen (nach den dem Lehrer bekannten und von ihm geübten Regeln des Accents, der Melodie und des Rhythmus) — bis zur vollendeten, das Ohr ansprechenden Fertigkeit, eine Geschicklichkeit oder Kunst, die nicht hoch genug angeschlagen werden kann, in der wir zwar, mit früheren Leistungen verglichen, in den Schulen (oft zum Bewundern von Ausländern, welche fortgeschrittene Schulen besuchen) enorme Fortschritte gemacht haben, worin aber immer noch viel zu leisten ist. Wie eine schöne Handschrift, so ist schönes Lesen eine Zierde für jeden Menschen.

In dieser Beziehung herrscht unter den Lehrern allgemeines Einverständniß.

Geht man aber an den Inhalt des Lesebuches, so stellt sich Verschiedenheit der Meinungen ein.

Uebereinstimmend fordert und findet man zwar in demselben poetische und prosaische Stücke, theils mit deutschen, theils mit lateinischen Lettern gedruckt, die Differenz beginnt aber

1) bei der Frage, ob der Verfasser eines Lesebuchs die Lesestücke selbst verfertigen, oder von Muster-Schriftstellern entlehnen solle. Ich bejahe den letzten Theil dieser Alternative, jedoch mit der Zulassung, daß, wenn ein Verfasser, gleich **Curtmann**, die Gabe populärer, ächt volksthümlicher Darstellungsweise besitzt, er auch von dem Seinigen hinzuthun möge.

2) Soll der Inhalt des Lesebuchs auf kirchlich-confessionelle Unterschiede Rücksicht nehmen und danach die

Zweckmäßigkeit der Aufnahme der Lesestücke beurtheilen und bemessen?

Diese Frage bin ich zu verneinen geneigt, sowohl deßwegen, weil in der Regel Kinder von Eltern verschiedener Confession in den Schulen beisammen sitzen, wenigstens sitzen können, als auch darum, weil nach meiner Meinung der Inhalt des Lesebuchs neutraler Natur, folglich zu allgemeinem Gebrauch dienlich sein soll; endlich darum, weil durch den Religionsunterricht hinreichend für jede Confession gesorgt wird. Das Lesebuch soll das allgemein Wahre, Gute und Schöne in entsprechender Form darstellen.

Einschneidender tritt die Verschiedenheit der Ansichten hervor, wenn wir die Frage aufwerfen: Soll das Lesebuch noch zu andern Dingen, zu andern Uebungen, zur Förderung anderer Lehrgegenstände benutzt werden?

Zu Gedächtniß-, Recitirübungen — ohne allen Zweifel. Aber auch, außer den oben berührten orthographischen,

3) zu Sprach- (grammatischen, Aufsatz- oder Stil-) Uebungen?

Ebenfalls ohne Zweifel, da wir voraussetzen, daß die Lesestücke stilistische Musteraufsätze der verschiedensten Art sind und sie anschauliche Beispiele zu grammatischen Lehren und Regeln liefern.

Mit diesem Ausspruch bezeichne ich meine Ansicht, daß nicht (wie vielfach gefordert wird, auch nicht einmal in der einklassigen Volksschule) auf allen grammatischen Unterricht verzichtet werden solle, ich fordere denselben, natürlich, je nach der Art und dem Standpunkte der Schule, in engerer oder weiterer Ausdehnung, und ich betrachte den Gebrauch des Lesebuchs als die praktische Anwendung des in besonderen Stunden eingeübten Grammatischen. Es kann und soll überhaupt den Mittelpunkt des Sprachunterrichts darstellen.

4) Soll das Lesebuch ein Realbuch sein?

Nein. Gewiß gehören naturhistorische, geographische, geschichtliche und andere realistische Aufsätze in das Lesebuch; aber es soll den speciellen Unterricht in diesen Fächern nicht ersetzen, nur ergänzen, den strengen Unterricht in denselben in Fluß bringen, anmuthige Darstellungen über einzelne Parthien liefern. Die dahin schlagenden Aufsätze sollen den Horizont des Lesenden erweitern, sollen ihm Genuß bringen.

5) Soll das Lesebuch in irgend einer Schule den **Mittelpunkt alles Unterrichts** und aller Unterweisung abgeben?

Das ist unmöglich — wie könnte der Rechenunterricht, der Unterricht in der Raumlehre, der Zeichenunterricht u. s. w. an das Lesebuch angeschlossen werden? Folglich soll es nicht sein, und wenn es bei gewissen Fächern (Naturgeschichte, Geographie, Geschichte u. s. w.) möglich wäre, auch dann nicht.

Es hieße, für die Fächer, für welche es geschähe, den Sachunterricht an den Wortunterricht anzuknüpfen, erst Wörter zu lehren, dann die Sachen — statt von den Sachen zu deren Bezeichnung überzugehen.

Was überhaupt das Wort und der Begriff des „Anschließens" betrifft, wovon gewisse Afterpädagogen so große Freunde sind, so mache ich auf die Rheinischen Blätter aufmerksam, in welchen ich (17. B. H. 2 des laufenden Jahres) die Virtuosität des Anschließens von allem Möglichen, von dem mit dem Ausgangspunkte Heterogensten charakterisirt habe, wie Hr. Schulrath (ehemaliger Seminardirector) **Bock** in Königsberg (vide das Münsterberger Lesebuch und den neuen Königsberger „Schulfreund" 1865 Nr. 1) dieses, wie ich es dort nennen mußte „vermaledeiete Anschließen" handhabt. Die musikalischen Quodlibet's, welche dem Meister in Musik ein Gräuel sind, mögen die Ohren und Nerven des musikalischen Pöbels kitzeln; in Sachen der Erkenntniß aber, in welchen es auf Concentration und Einheit des Stoffes ankommt, entsteht durch jenes gepriesene Anschließen ein pêle-mêle, ein Gemengsel, ein Chaos, das in jedem gesunden Kopfe Grauen und Abscheu erzeugen muß und in dem ohnedieß zur Zerstreutheit geneigten jugendlichen Gehirn nichts Anderes als grenzenlose Zerfahrenheit und zur Gewohnheit werdendes Irrlichteliren hervorbringen kann. In **einer** Stunde Einerlei, nicht Zehner-, oder Hunderterlei, kein Allerlei ad libitum von Kreuz- und Querfahrten des ludi magister „vom Himmel durch die Welt zur Hölle!" Soll das Lesebuch zu diesem hirnzerrüttenden Verfahren, das Buch, welches dem Schüler ein erheiterndes und belehrendes Lieblingsbuch zu sein die Bestimmung hat, das Buch, durch dessen Gebrauch er sich sammeln lernen, das ihn aus der Zerfahrenheit zur geistigen Concentration, zur Betrachtung einheitlicher Stoffe anleiten soll, mißbraucht werden? Ein unglücklicherer Gedanke ist in paedagogicis wohl niemals an's Licht getreten. Wohl kann man mit **Vogel** und **Carl**

Ritter die Geographie als eine associirende Disciplin betrachten; mißbraucht aber wird sie eher alles Andere als eine Disciplin.

6. Wie soll es mit poetischen Stoffen des Lesebuchs gehalten werden?

Das braucht dem Lehrer, der für Poesie Sinn hat, das dafür so empfängliche jugendliche Gemüth kennt und, wenn sie dem Alter und dem Sinn der Jugend angemessen ausgewählt ist, ihre tiefen Wirkungen auf Gefühl, Gemüth und Herz beobachtet hat, nicht gesagt zu werden. Nur vor einer Unart und pädagogischen Sünde, die sich immer weiter zu verbreiten scheint — vor der Zerstückelung und Zerpflückung der poetischen Stücke ist auf das Allerernstlichste zu warnen. Es ist, wie alles voreilige Kritisiren, ein heilloses Thun. Gewiß, auch ich bin ein Freund klarer Erkenntniß, hasse die Finsterniß und die Dunkelheit, aber ich gestehe offen, in Betreff poetischer Stücke sind sie mir, wenn diese nur sonst gut sind, Phantasie und Gemüth anregen, für das Edle und Schöne gewinnen, lieber als die zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei. —

Nach diesen Bemerkungen und Glossen, die ich nicht weiter vermehren mag, wird es dem Leser, ohne daß ich die Merkmale zusammenfasse, einleuchten, wie das Schullesebuch nach meiner Ansicht nach Inhalt und Form beschaffen, wozu und wie es gebraucht und wozu es nicht gemißbraucht werden soll.

Es versteht sich von selbst, daß, wie bei der Abfassung, so bei der Beurtheilung eines Lesebuches die bestimmte Art von Schulen, die der Verfasser im Auge gehabt hat, als erstes Kriterium und als Maßstab seiner Zweckmäßigkeit aufzufassen ist. Wir haben in dieser Beziehung die Volks-, die Mittel- und die höheren Schulen zu unterscheiden. Da wir es hier wegen des vorliegenden Zweckes nicht mit der Volks-, nur beziehungsweise mit der Mittel- oder niederen Bürger-, direct aber mit der höheren Bürger- und Realschule nebst der wirklich gehobenen oder zu hebenden höheren Töchterschule und mit dem Gymnasium zu thun haben, so beschränke ich mich in den fortgesetzten Bemerkungen auf diese.

Hier habe ich nun eine Forderung mit besonderer Stärke hervorzuheben. Das Lesebuch — und keine Schulanstalt kann ein solches entbehren — soll ein deutsches Buch sein, will sagen: es muß ein patriotisches Buch sein, sein Inhalt soll vorzugsweise mit vaterländischen Gegenständen bekannt machen

und diese — Prosa wie Poesie — in anziehenden Formen darstellen. Ich verwerfe alles hohle Pathos, alle eitle Selbstbespiegelei und Aufschneiderei mit vaterländischen Dingen; aber die Ehren des Vaterlandes, die wirklichen Großthaten seiner ersten Männer, Leute und Land der Väter, soll dem jugendlichen Gemüth in den schönsten Formen seiner Dichter und Denker vorgeführt werden. Und ich denke, dazu bedarf es nicht der Ueberhebung über andere Nationen, nur der einfachen Schilderung und der sinnigen Auswahl aus so Vielem, daß der Verfasser, welcher die Wahl hat, auch die Qual hat und sich der Verlegenheit nicht entziehen kann. Wir verzichten auf jedes durch Wortgepränge, durch spreizende Schilderung sich aufbauschendes Gefühl, verwerfen die Großsprechereien an sogenannten „Gedenktagen“, und lassen die Sonne mit Asmus, wenn sie nicht erwärmt und belebt, „ohne Thränen auf- und untergehen.“ Aber das für die Jugend bestimmte Lesebuch muß das nationale Gepräge ganz entschieden an sich tragen, der Trieb nach Einigung in den vaterländischen Angelegenheiten muß erkennbar sein. Der heranwachsende deutsche Mensch soll deutsch erzogen und gebildet werden. Das erste erwarten wir von den Familien, das andre von den Schulen — nicht durch Worte und Wortgepränge, sondern durch Schilderung des Thatsächlichen und der Thaten. Hier tritt, mehr als die Geschichte, die so viel des Trostlosen hat, die Literatur in den Vordergrund, dieser unendlich reiche, von keinem Sterblichen auszuschöpfende Born von hoher, erhebender Realität und begeisternder Idealität. Aus ihm soll der deutsche Knabe und Jüngling, das deutsche Mädchen und die deutsche Jungfrau getränkt und genährt werden. Dieses ist eine der edelsten, vielleicht die edelste Bestimmung des deutschen Lesebuchs, dem wir, wie wohl aus Allem erhellt, eine hohe Aufgabe stellen, eine große Mission ertheilen; wir suchen in ihm, namentlich in seinen höheren Theilen eine den Zwecken gemäß nach Zeitläuften oder nach Gattungsarten geordnete Sammlung mustergültig prosaischer und poetischer Stücke zu dem mannigfaltigsten Gebrauch, mehr zum Genuß als zur Erkenntniß, aber doch nicht ohne Erkenntniß, nach Bedürfniß der Altersstufen und der Geschlechtsverschiedenheit, Kenntniß der Poesie und ihrer Arten, Literaturkenntniß durch Literatur, nicht durch Geschichte der Literatur.

Ich bin mit dem Wesentlichen, was ich zu sagen hatte, fertig. Dem Leser liegen die Forderungen, die ich an ein Lesebuch stelle, vor. Es bleibt noch übrig, nachzusehen, ob und inwiefern das Werk des Hrn. Baldamus den gestellten Anforderungen entspricht.

Zunächst ist die Uebereinstimmung des Verfassers mit den dargelegten Grundsätzen und Richtungen, nicht bis auf den einzelnen Ausdruck, aber in allem Wesentlichen zu constatiren. Ich hätte dieselben daher, wenn ich sie nicht vorher gehabt hätte, dem Werke des Verfassers entnehmen können.

Er sagt in der ersten der lehrreichen, den Standpunkt und die einzuschlagende Methode zum Voraus bezeichnenden Einleitungen, welche sich in musterhafter Weise mit der orthographischen Frage und mit der Methode des Unterrichts im Deutschen beschäftigt:

„Das Lesebuch ist in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts zu stellen — schon mit der ersten Stufe muß der Grund zur (einigenden) Rechtschreibung gelegt werden — von einer theoretischen Begründung derselben kann vorerst nicht die Rede sein, wir haben es hier mit drei Momenten, mit der Gewöhnung des Mundes, richtig zu sprechen, des Ohres, richtig zu hören, des Auges, das richtige Wortbild sich einzuprägen, zu thun — der Zweck des Unterrichts im Deutschen ist ein formaler und ein materialer, der letztere der vorwiegende, nicht durch formalisirende und grammatisirende Weise zu erreichen, aber selbst die Volksschule darf grammatische Belehrung nicht als ungehörig zurückweisen, in so weit sie den praktischen Zweck sichert. Neuerdings muthet man dem Lesebuche, namentlich der Volksschule, zu, zugleich das Compendium für den gesammten Schulunterricht zu sein. — Was die neueste Zeit der Volksschule in Bezug auf Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre zugesteht, das soll sich an das Lesebuch „anknüpfen" lassen. Somit soll das Lesebuch eine Art Encyclopädie, der Leseunterricht Realunterricht werden. Sowohl im Interesse des Lesebuches als des Realunterrichts darf wohl gehofft werden, daß dieses Verfahren sich **nicht** auf die Dauer erhalte. Auch in der einfachen Volksschule bedürfen heut zu Tage die den realen Wissensgebieten zu entnehmenden gemeinnützigen Kenntnisse eine andere als eine bloß gelegentliche Pflege. Sie dürfen immerhin selbstständig behandelt werden, ohne daß darüber die nächste und dringendste Aufgabe der Elementarbildung verabsäumt wird;

vielmehr wird sie dadurch gefördert werden. Dem Lesebuche wird aber eine unlösbare Aufgabe abgenommen, bald Lesebuch bald Lernbuch zu sein, wodurch es oft zu einem Ding wird, das keiner Forderung genügt. Soll es dagegen den Realunterricht nur unterstützen und ergänzen, so wird sich das mit der eigenthümlichen Aufgabe des Lesebuches auf das beste und zweckmäßigste vereinigen lassen. — Die Unmittelbarkeit der Auffassung der Lesestücke wird durch nichts mehr gestört als durch das lediglich an die Verstandesthätigkeit des Schülers sich wendende Breittreten derselben. Die möglichst inhalt- und formtreue Wiedergabe darf nicht so ausschließlich Gedächtnißsache werden, daß der individuellen Auffassung und Ausdrucksweise Zwang angelegt wird. Das viele Auswendiglernen in unsern Tagen thut dem viel nöthigeren Inwendiglernen Abbruch u. s. w.“ —

Ich könnte die Uebereinstimmung des Verfassers mit den oben aufgestellten Grundsätzen noch durch andre Beispiele aus der Einleitung zum ersten Kursus bestätigen; aber ich breche ab. Es folgt derselben eine concentrirte Darstellung der Regeln der Rechtschreibung, die sich aller willkürlichen Neuerungen enthalten und die der Schüler in zweifelhaften Fällen zur Richtschuur nehmen kann. So enthält der erste Theil des Lesebuchs d a s Grammatische, welches auf der ersten Stufe für die jungen Leser gehört. Das Nämliche gilt von den folgenden Theilen, so daß der Besitzer des Lesebuchs eine concentrirte Grammatik mit in den Kauf erhält. —

Den Fortschritt des Inhalts des Werkes in den einzelnen auf einander folgenden Theilen wird man aus folgenden Angaben erkennen: der erste Theil bewegt sich vorzugsweise auf dem Gebiete des Kinderliedes und der leichteren Erzählung; der zweite Theil, welcher die „untere Stufe“, den Elementarkursus abschließt, enthält in der Einleitung eine Uebersicht der Formenlehre; in Betreff des Inhalts und der Form der Lesestücke selbstverständlich eine Steigerung.

Die beiden folgenden Theile sind der „mittleren Stufe“, den Mittelklassen der Bürger- und höheren Bürgerschulen und der diesen parallel laufenden Töchterschulen sowie der mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen gewidmet. Die Einleitung des ersten Kursus dieser Abtheilung enthält die Regeln der Interpunction und die Tabelle der Präpositionen, die des zweiten eine Uebersicht der Satzlehre. In Betreff der Steigerung des Inhalts der Lesestücke ist auf die Ergänzung des

geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Unterrichts besondere Rücksicht genommen; außerdem tritt das nationale Element, der im Ganzen befolgten historischen Anordnung gemäß, entschieden in den Vordergrund.

Die „obere Stufe" ist mit drei Theilen bedacht, deren beide letzte die zweite Abtheilung, den zweiten Kursus derselben bilden. Der erste Kursus enthält einen Abriß der Poetik und Metrik (die Dichtungsarten, die Dichtungsformen); in dem Inhalt der Lesestücke tritt eine nochmalige Steigerung des nationalen Elements hervor. Die erste Abtheilung des zweiten Kursus enthält eine Auwahl deutscher Dichtungen, welche nicht nur dem Unterrichte in obersten Klassen höherer Unterrichtsanstalten zur Unterstützung dienen, sondern auch allen denjenigen, welche sich für die deutsche Literatur und die Geschichte derselben interessiren, ein willkommenes Hilfsmittel darbieten. Die Dichtungen beginnen mit dem 16. Jahrhundert und schreiten bis zur Gegenwart fort. Doch sind einige Stücke aus den Nibelungen, aus der Gudrun, aus dem Parcival und von Walther von der Vogelweide mit aufgenommen. Die Lebensverhältnisse der Dichter sind im Zusammenhange voran gestellt.

Die zweite Hälfte des ersten Kursus bringt eine Auswahl deutscher Prosa von Johann Gailer von Kaisersberg bis auf unsere Zeit. Hier finden wir (in dem 569 Seiten starken Bande, während der vorhergehende 496 Seiten füllte) Stücke, Abhandlungen, Reden, Briefe der berühmtesten Prosaschriftsteller, deren Lebensverhältnisse vorausgeschickt werden.

Damit schließt das Werk.

Nach meiner Kenntniß übertrifft es an Vollständigkeit, planmäßiger Ausführung, Reichhaltigkeit und methodischer Berücksichtigung aller Anforderungen, welche auf den verschiedenen Jahresstufen der Entwicklung der deutschen Jugend nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Schulpädagogik an ein Lesebuch, das den Mittelpunkt nicht bloß der Sprach-, sondern auch der nationalen Charakterbildung darstellen soll, Alles, was bis dahin auf diesem Gebiete geleistet worden ist. Es wird daher nicht weiter nöthig sein, den verschiedenen Schulanstalten, den mittleren und höheren Bürgerschulen, den Realschulen, Gymnasien und höheren Töchterschulen das ganze Werk oder einzelne Abtheilungen desselben für ihren besonderen Bedarf, sowie den gehobenen Lehrerseminaren und den Literaturfreunden überhaupt die beiden letzten Theile zu empfehlen.

4. Zu obigem Stich- oder Schlagwort: „nicht durch Geschichte der Literatur, sondern durch **Literatur**“ möchte ich noch ein paar Worte sagen, die, wie ich ausdrücklich erkläre, cum grano salis zu verstehen sind.

Auf den Lectionsplänen mancher höheren Bildungsanstalten figurirt als Lehrgegenstand oder Disciplin die „Literaturgeschichte.“ Gehört sie dahin?

In den Lectionsplan der Universitäten ja, aber nach meiner Ansicht in keinen Schulplan, auch nicht in den der Gymnasien, am wenigsten in den einer höheren oder höchsten Töchterschule.

Wen interessirt, wer versteht die Geschichte einer Wissenschaft oder Kunst? Doch nur der, welcher die betreffende Wissenschaft oder Kunst kennt, kein Anderer. Man denke an irgend eine Wissenschaft, die Physik, die Chemie, die Astronomie, die Philosophie: das Verständniß ihrer geschichtlichen Entwicklung setzt die Kenntniß ihres Inhalts voraus. Dieser Inhalt ist das Object des Lernens in den Schulen; aber die Erkenntniß der Art ihres Entstehens, Entdecktwerdens, Gestaltens d. h. ihrer Geschichte ist der Gegenstand wissenschaftlichen Forschens und Erkennens, ein Ziel, das über der Sphäre aller Jugendbildungsanstalten hinausliegt, deßhalb der Bemühung der dazu Befähigten zu überlassen ist. In die Schulen gehört die Literatur, die Sache, das Product; die Ansichten eines einzelnen Mannes geben Uebersichten und Urtheile über Sachen, aber nicht diese Sachen selbst. Auf diese aber kommt es an. Wer diese nicht kennen gelernt hat, vernimmt in der Literaturgeschichte Räsonnements, meinetwegen zutreffende und geistreiche; ob sie das sind, kann aber der Schüler nicht mit Sicherheit beurtheilen, er nimmt sie im besten Falle an, weil sie ihm imponiren, und dadurch geräth er sofort in die Gefahr, ein Schwätzer zu werden, und sich einzubilden, ein Kenner der Literatur zu sein. Solche Belehrung gleicht der **Beschreibung** eines Gastmahls, statt des Gastmahls selbst. Dieses verschaffe man dem Lernenden, setze ihm gesunde Nahrung und Kost für Geist und Herz vor und lasse sie mit frischem Appetit verzehren. Hermann und Dorothea von **Goethe**, Wilhelm Tell von **Schiller**, der Nathan von **Lessing** *) — das ist

*) Daß es noch Männner giebt (wie z. B. H. **Köpke**, Director der Ritterakademie in Brandenburg), welche den Lessing'schen Nathan für kein zur Lectüre in einem Gymnasium geeignetes Buch halten, setzt zwar in Verwunderung; aber es läßt sich noch hören. Daß aber 1866 in Preußen

die rechte Speise für gesunde deutsche Jünglinge und Mädchen, welche — in den Schulen, die für's Leben bilden sollen — ihnen für immer die Neigung und die Lust einflößt zur Literatur und zum Genuß derselben, und sie vor der Neigung zu Niedrigem und Gemeinem schützt. Eine Literaturgeschichte bewirkt das nicht, und wäre sie die vollständigste und geistreichste. Die Sache, die Sache, wiederhole ich, nicht die Entstehung ihrer Vollendung aus rohen Anfängen bis zum Gipfel; der Genuß idealer Producte — darauf kommt es in der Periode der menschlichen Entwicklung an, ohne viele Worte von Seiten des Lehrers, ohne Erklärung, wo sie nicht nöthig ist, fern von allen Exclamationen, Reflexionen und Geistreichigkeiten — himmelweit von der heut zu Tage so beliebten „allseitigen Zergliederung", die dem gesunden Menschen Freud und Lust selbst an den edelsten Producten der Phantasie und des Geistes vergällt.

Darum noch einmal das Richtungs- und Losungswort für die Schulen: ästhetische (sprachliche, nationale u. s. w.) Bildung durch die Literatur, nicht (statt ihrer) durch die Geschichte der Literatur. — Mit der Geschichte einer Wissenschaft oder Kunst fängt der Lernende nicht an, sondern er endigt damit, nachdem er sich der Wissenschaft und Kunst bemächtigt hat. Dieses Endigen ist aber nicht Sache der Schule, sondern (bei den Begabteren und Begünstigten) des Lebens. —

A. D.

2. **Die Anfangsgründe der Geometrie** in ihrer Anwendung auf das praktische Leben nebst Anleitung zum Rechnen mit Decimalbrüchen für Schüler, angehende Gewerbsleute und Landwirthe. Von Prof. Dr. C. G. Gartenhausen, Vorstand der höheren Bürgerschule zu Ettenheim. Mit 142 in den Text gedruckten Holzschnitten. Lahr 1864, Geiger. (123 S. gr. 8.)

Entsprechend dem Titel hat der Verfasser vorzugsweise künftige Gewerbsmänner und Landwirthe im Auge, indem er die Ansicht hegt, daß dieselben vorzugsweise in ihrem praktischen Leben der geometrischen Kenntnisse bedürfen; auch will

(Pommern) ein Gymnasialdirector, zugleich Licentiat der Theologie, existirt, der sich zutraut, beweisen zu können, daß dieses Werk in wissenschaftlicher, ästhetischer und moralischer Hinsicht ein erbärmliches Machwerk sei, das gehört zur Signatur der Zeit. Der Mann nennt die bekannte Erzählung von den drei Ringen „ein Knäuel von Ungereimtheiten und Widersprüchen." —

er die Mädchen dieser Stände von diesem Unterrichte nicht ausgeschlossen wissen.

Mit Recht verzichtet er in seiner Bearbeitung der Geometrie auf wissenschaftliche, streng-logische Darstellung, er hält sich an die Anschauung und die Veranschaulichung, und es ist nur zu billigen, daß er die Beispiele und Aufgaben dem praktischen Leben entnimmt. Er stellt sich dabei auf den Standpunkt der Schüler, die er im Auge hat, und er kommt ihnen bei der Lösung der ihnen vorgelegten Aufgaben durch ausgeführte Beispiele zu Hülfe. Selbstverständlich nützt ihnen dabei die Kenntniß der Decimalbrüche, ohne deren Kenntniß namentlich genaue Flächenberechnungen nicht stattfinden können.

Sehen wir nun zu, wie der Verfasser die Aufgabe, die er sich gestellt hat, löset.

Der Inhalt des Textes ist der herkömmliche von den Punkten und Linien an durch die Figuren, Flächen- und Körperberechnungen hindurch bis zum Schlußkapitel, welches die Decimalbrüche behandelt.

Der Verfasser führt die einzelnen Gegenstände dem Auge des Lernenden vor, zeigt die Art und Weise, welche Producte durch ihre Verbindung entstehen und geht dann zu praktischen Anwendungen, die im Leben vorkommen, über. Fertigkeit in der Lösung der einschläglichen Aufgaben ist das zu erreichende Ziel.

Die Darstellungsweise des Verfassers ist einfach, klar und bestimmt. Die Ausführung entspricht daher in vorzüglichem Grade den oben angegebenen Zwecken, das Büchlein kann daher den Lernenden, für die es bestimmt ist, mit Zuversicht empfohlen werden, selbst wenn sie sich ohne Lehrer der Anleitung des Verfassers überlassen. Der Gewinn für Einsicht und Uebung wird nicht ausbleiben. **A. D.**

3. **Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie in schweizerischen Volksschulen.** Von G. Zähringer. Zweite, umgearbeitete Aufl. Zürich und Glarus 1864, Meyer und Zeller.

Der bedeutende Umfang dieser Schrift, 304 S. gr. 8, läßt auf eine ausführliche Darstellung des Inhalts schließen, es ist so. Er bleibt nicht bei der Formenlehre stehen und hat sowohl eine gründliche Kenntniß der geometrischen Gebilde und die dadurch zu erzeugende geistige Bildung als auch die praktische Anwendung derselben im Auge. Selbst das Feldmessen ist nicht ausgeschlossen. Gehen wir nun auf den Inhalt und

die Behandlungsweise, auf welche bei einem Leitfaden das Meiste ankommt, etwas näher ein!

Die Einleitung ergeht sich über das Wesen der Geometrie. Nach Beneke's Grundsätzen verwirft der Verfasser die in der ursprünglichen Pestalozzi'schen Schule herrschende Ansicht, daß irgend ein specieller Unterrichtsgegenstand eine allgemeine Bildung des Geistes hervorbringe, und nimmt die psychologische Wahrheit auf, daß „die Bildungskraft jedes Fachs nur so weit reicht, als sein Gebiet reicht", daß daher durch Geometrie nichts mehr und nichts weniger erzeugt wird als Einsicht und Uebung in geometrischen Dingen und demnächst allerdings in allgemein mathematischen, in so weit die Geometrie in sie eindringt. Diese richtige und wichtige Ansicht ist besonders den Philologen zu empfehlen, die in ihren Stoffen ein geistig allgemeines Kraftbildungsmittel zu besitzen wähnen.

Unser Verfasser zieht aus den genannten Sätzen folgende Schlüsse: die Formenlehre ist auf das zu beschränken, was der Unterricht der Geometrie voraussetzt; sie muß anschaulich behandelt werden; die Art der Behandlung der Geometrie wird von psychologischen Grundsätzen und den Anforderungen des praktischen Lebens dictirt — diesen Ansichten wird der denkende Leser beipflichten. Ihnen gemäß behandelt der Verfasser, da sein Werk ein praktischer Leitfaden sein soll, zuerst den Stoff, der nach pädagogischen Grundsätzen ausgewählt werden muß. Er entnimmt aus dem ganzen Gebiete der Geometrie folgende Elemente für die Geometrie der Volksschule: 1. die Formelemente; 2. das Messen; 3. das Zeichnen, als „Reproduction der innern Anschauung"; 4. das Vergleichen der Linien, Flächen und Körper oder das Berechnen. Was die Behandlung des Einzelnen betrifft, so soll der Lehrer die zu gewinnenden Begriffe aus den anschaulichen Elementen entwickeln, der Verf. erklärt daher die letzteren für die Grundlegung und somit für den wichtigsten Theil. Daß die nach diesen Ansichten entworfene Volksschul-Geometrie eine vollkommen genügende Vorbereitung für das etwa folgende wissenschaftliche Studium des geometrischen Systems darbiete, setzt der Verfasser noch auseinander. Wir stimmen dem nicht blos bei, sondern gehen in unsern Behauptungen weiter, indem wir sagen: nur durch solche elementarische Behandlung wird dem gewöhnlichen Kopfe der Weg zur Wissenschaft gebahnt.

Nach der Betrachtung des Stoffs kommt der Verfasser

noch speciell auf die Methode, die aus den vorhergehenden Bemerkungen zu erschließen ist, und er bespricht demnächst die herbeizuschaffenden Geräthschaften und Hülfsmittel. Aus dieser Detaillirung und Specification geht hervor, daß der Verfasser den Gebraucher seines Leitfadens nirgends im Stiche lassen will.

Nach dieser Einleitung kommt der Verfasser auf die Sache, zunächst im ersten Abschnitt auf die „geometrische Anschauungslehre", indem er den allgemeinen Grundsatz ausspricht: aller Volksschulunterricht muß geistbildend und praktisch verwendbar sein. Möchten die Lehrer ihr Thun, Treiben und Lehren überall an diesem Grundsatze messen! Dann würde mancher Stoff aus der Schule verbannt werden. Die ausführlich genaue Darstellung des ersten Abschnitts erhellet daraus, daß sein Inhalt sich bis S. 48 erstreckt. Der zweite Abschnitt behandelt das Messen und Zeichnen der Linien und Flächen, das Berechnen derselben, das Feldmessen mit dem Nivelliren. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den Körpern von S. 235 an. Die Betrachtung der Sache läuft immer in praktische Aufgaben aus.

Noch ist in Betreff der Lehrweise des Buches zu bemerken, daß der Verfasser den ersten Abschnitt populär docirend behandelt, nur wenige Fragen einmischt, während er den zweiten Abschnitt theilweise speciell katechetisch vorführt was der Verf. durch die Mittheilung rechtfertigt, daß er als Schulinspector die Erfahrung gemacht habe, daß die Lehrer zwar den Anschauungsunterricht gut zu behandeln verstehen, daß ihnen dagegen die elementare Behandlung der Geometrie nicht geläufig sei. Dabei macht er die tadelnde Bemerkung, daß in den schweizerischen Seminaren ein reinwissenschaftlicher Unterricht in der Geometrie ertheilt werde und daß die Seminaristen besser mit Logarithmentafeln als mit Zirkel und Maßstab umzugehen wüßten.

Der reiche Inhalt des Buches wird sich schwerlich in einer einklassigen Volksschule durchnehmen lassen; es gehört dazu eine mehrklassige und in ihr eine geförderte Oberklasse. In dem ersten Falle muß der Lehrer daher auswählen, was er ja überhaupt können muß. Und dieses ist gerade in der Geometrie leichter als in andern Fächern; der Lehrer braucht nur die beiden Momente: geistbildend und verwendbar im Auge zu behalten.

Die Ausführlichkeit dieses Berichts über das Werk des Hrn. Zähringer mag dem Leser beweisen, daß wir dasselbe

für eine vorzügliche Volksschulschrift, für einen vorzüglichen Leitfaden erachten und daß derselbe nicht bloß von Schweizerlehrern, die ihm folgen, sondern auch von deutschen in seiner Vorzüglichkeit anerkannt werden wird. **A. D.**

4. **Zweiter Anhang** zum Lehrbuch der ebenen Geometrie von Dr. Ch. H. Nagel, Rector der Real-Anstalt in Ulm. **Aufgaben zu Uebungen in geometrischen Berechnungen.** Mit 10 Holzschnitten. Ulm 1865, Wohler. (51 S. gr. 8.)

Das bereits in der 11. Auflage erschienene „Lehrbuch der ebenen Geometrie" des Dr. Nagel ist, wie längst anerkannt, eine Musterschrift, und dasselbe kann auch von seiner „geometrischen Analysis", welche eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf rein geometrischem Wege darbietet, gesagt werden. Es giebt kein sicheres Mittel, den Schüler mit geometrischem Construiren, mit sinnreichem Speculiren bekannt zu machen und mit innerer Lust zur Geometrie zu erfüllen, als die geometrische Analysis nach der Methode der Alten. Nagel's geometrische Analysis enthält 150 in den Text gedruckte Holzschnitte und kostet 1 Thlr.

Zu seinem Lehrbuch der Geometrie sind zwei Anhänge erschienen, von welchen oben der zweite genannt ist. Der erste, früher erschienen, führt den Titel: „Materialien zur Selbstbeschäftigung der Schüler bei dem Unterricht der ebenen Geometrie und kostet 12 Sgr., der zweite Anhang ebensoviel. Derselbe enthält keine Beispielsammlung zum Berechnen von Aufgaben für den praktischen Gebrauch und für die Anwendung in verschiedenen Gewerben, der Zweck der Aufgaben ist ein wissenschaftlicher, sie sollen die Anwendung geometrischer Wahrheiten lehren, diese selbst zu größerer Klarheit erheben und ihr Festhalten befördern.

Man stößt in den Aufgaben, deren Zahl sich auf 389 beläuft, auf viele, die man sonst vergebens suchen wird.

Einer Empfehlung bedürfen sie, wie alle Schriften Nagel's nur für den, der keine derselben kennt. **A. D.**

5. **Kleine theoretische und praktische Raumlehre** nach einer neuen Methode auf unmittelbare Anschauung gegründet von R. Schlecht, Inspector am Seminar in Eichstädt. Erster Cursus. Eichstädt 1864, Däntler. (38 S. mit 16 Figurentafeln.)

Der eine Theil dieses Büchleins enthält das, was man unter (Raum-) Formenlehre versteht; der andre behandelt geo-

metrische Sätze an Linien, Flächen und Körpern. Außerdem sind linearische Ornamente beigegeben.

Die „neue Methode" besteht in dem Gebrauch des quadrirten Papiers, welches der Verfasser allen Zeichnungen und Anschauungen zu Grund legt, wie es verschiedene Schreibmeister beim ersten Schreibunterricht zu thun pflegen. Der dadurch erreichte Vortheil besteht darin, daß die Schüler mit leiblichen Augen die Vergleichungen in den Lagen der Punkte, der Linien und der Flächen sehen können.

Das Verfahren ist sinnreich und empfehlenswerth. Ein zweiter Cursus soll dem ersten folgen, von dem der Verfasser verspricht, daß sich dem Schüler dadurch „die tiefsten Wahrheiten der (geometrischen) Wissenschaft aus der Trigonometrie und höheren Analysis öffnen werden." Diese eröffnete Aussicht erweckt unsre Neugierde, besonders da der Verfasser dem Grundsatze huldigt: „Nur durch vollkommen verdaute und assimilirte Nahrung wächst der Geist." **A. D.**

6. **Handfibel** von Otto Schulz. Ausgabe B. Für den Schreib-Lese-Unterricht bearbeitet von Karl Bormann, Königl. Provinzial-Schulrath in Berlin. 8. Aufl. Preis ungeb. 4 Sgr. Berlin 1864, Oehmigke's Verlag. (Fr. Appelius).

7. **Rheinische Fibel** von Dr. K. F. Th. Schneider, Königl. Seminardirector in Neuwied. Mit Originalzeichnungen von Adalbert Müller. Preis gebunden 6 Sgr. Neuwied und Leipzig 1864, Heuser's Buchhandlung.

8. **Franz Kühn's Illustrirte Schreib-Lesefibel.** Erster Theil von Fr. Kühn's Erstem Lesebuche. 18. Aufl. (Erste illustrirte Ausgabe). Mit 36 Holzschnitten. Breslau 1864. F. E. C. Leuckart. Preis 5 Sgr.

9. **Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahre.** Von F. Scharlach und L. Haupt. Preis ungebunden 3 Sgr. Halle 1865, Schendel und Simon.

Die „Handfibel", Nr. 6., und die „Rhein. Fibel", Nr. 7, wenden für den ersten Leseunterricht nur Ein Alphabet an: Nr. 6 das kleine Alphabet der deutschen Schreibschrift, Nr. 7 die Minuskel-Schrift; dagegen beginnt in der „Illustrirten Schreib-Lesefibel" die Leseübung mit Anwendung eines zweifachen Alphabets, nämlich mit kleiner Schreibschrift und kleiner Druckschrift, wie in Häster's Fibel, und die Fibel Nr. 9 sogar mit einem vierfachen, der großen und kleinen Schreibschrift und der großen und kleinen Druckschrift. Wir können die Einrichtung der letztern Fibel am wenigsten billigen,

weil sie zu viel auf einmal giebt, und halten aus demselben Grunde die „Handfibel“, Nr. 6, für die praktisch-zweckmäßigste. Letztere ist die bekannte und beliebte Fibel von Otto Schulz, zweckmäßig für den Schreibleseunterricht eingerichtet. Die „Rheinische Fibel“ ist nach einem wohldurchdachten Stufengange angeordnet, enthält sehr viel — offenbar zu viel — Uebungsmaterial, zeichnet sich aber durch 37 sehr geschmackvolle Bilder, Originalzeichnungen von Adalb. Müller und durch wohl ausgewählte kleine Lesestücke in gebundener und ungebundener Schreibart vortheilhaft aus. Die Bildchen in der Fibel Nr. 9 sind auf den ersten Zeichenunterricht berechnet, und recht zweckmäßig angelegt. Mehr ausgeführt, doch nicht für das Nachzeichnen bestimmt, sind die 36 Holzschnitte in Nr. 8. Uebrigens ist diese Fibel nach einem Stufengange, der dem in Häster's Fibel ähnlich ist, recht zweckmäßig durchgeführt. Der Herr Verfasser hat auch herausgegeben:

„**Zehn Lesetafeln in Druck- und Schreibschrift** zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht. 2. Auflage. Preis 22½ Sgr. Breslau 1864, F. E. C. Leuckart.“ —

Wie man solche Fibeln, die nach Dr. Vogel's bekannter Lehrmethode angelegt sind, in der Schule zweckmäßig anzuwenden habe, ersieht man aus einer beachtenswerthen Broschüre:

10. **Dr. Vogel's analytisch-synthetische Lesemethode** oder: **Der vereinigte Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht** angelehnt an Normalwörter mit Bildern Ein Beitrag zum Verständniß und zur Würdigung dieses Verfahrens. Von Friedr. Rießmann, zweite neubearbeitete Auflage. Leipzig 1864, Julius Klinckhardt. (63 S.)

11. **Regeln und Aufgaben für den Unterricht in der deutschen Sprache**, mit Verweisungen auf das Lesebuch von Lüben und Nacke. Von Dr. Joh. Chr. Paul Gedicke. I. Heft, für das dritte Schuljahr bestimmt, II. Heft für das vierte Schuljahr ꝛc. bis VI. Heft für das achte Schuljahr. Leipzig 1864, Friedr. Brandstetter. Preis jedes kartonnirten Heftes 3 Sgr.

Auf dem Titel jedes einzelnen Heftes ist der Inhalt desselben und auch derjenige Theil von Lüben's und Nacke's Lesebuche angegeben, auf welchen in je einem Hefte Rücksicht genommen ist. Daß sich diese Hefte an das werthvolle Lesebuch von Lüben und Nacke anlehnen, muß sie den Lehrern, die das Lesebuch eingeführt haben, besonders empfehlen; die andern werden sie schwerlich in ihren Schulen benutzen können. Man vermißt in diesen Heften, die übrigens manche zweckmäßige praktische Aufgabe enthalten, eine systmatische, über-

sichtlich geordnete Darstellung des Sprachganzen: der Schüler wird sich nicht bewußt, in welchem Verhältnisse die einzelnen Uebungen zu einander und zu der Einheit der Grammatik stehen; erkennt nicht überall leicht den Zweck der Uebungen, und sieht überhaupt das Wohin und Woher des Unterrichts nicht klar ein. Auch sind die Formen der Sprache mit einer größern Ausführlichkeit behandelt, als es für Schüler, welche die Formen ihrer Muttersprache bereits verstehen und gebrauchen, nothwendig ist. Die Erklärungen sind nicht überall anschaulich, bestimmt und verständlich genug z. B. Heft I. S. 4: „Die erste Person ist die Person oder Sache, welche redet." „Bei dem Prädikat kannst du an predigen denken; denn es ist das, was von Karl und Luisen gepredigt d. h. ausgesagt wird." S. 5: „Du erkennst die Substantiven an den großen Anfangsbuchstaben." S. 25: „In allen Fällen, wo du nicht weißt, ob etwas Dativ oder Akkusativ ist, schiebst du für das zweifelhafte Wort schnell mir oder mich ein." Nach allgemeiner Erfahrung unterscheiden die Schüler leichter die Kasus der Substantiven, als der Personalpronomen. — Heft IV. S. 11 wird als Aufgabe zur Anwendung des Satzartikels daß der Satz gegeben: „Die von den Chinesen lange vor uns gemachte Erfindung des Schießpulvers wird von Vielen bezweifelt." Heft V. sind nicht weniger als 20 Arten von Sätzen aufgeführt; es ist aber bei diesem Uebermaß von Unterscheidungen der Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen, zwischen beigeordnet und untergeordnet verbundenen Sätzen nicht gehörig berücksichtigt. — Heft VI. S. 11 soll die Bedeutung des Satzes „Er nannte mich seinen Retter" erkannt werden durch die Auflösung: „Er nannte; das Nennen ging auf mich über; das Nennen ging auf einen Retter über" 2c. Ungehörig ist Heft II. S. 11 die Passivform durch das Hülfsverb sein statt werden gebildet: „Ich bin geliebt. Ich bin geliebt gewesen" 2c. Heft III. S. 7: „Da Infinitive und Partizipien nicht konjugirt werden, so können sie eben so wenig, als die Hauptwörter und Eigenschaftswörter die Zeit bezeichnen." Aber es giebt ja Partizipien der Gegenwart und der Vergangenheit. Sprachunrichtig ist Heft I. S. 23: „Das Heu, wenn es naß ist, kann feuergefährlich werden" (statt: Wenn das Heu naß ist, so 2c. — Heft IV. S. 5: „Sei so gut, mir Deine Arbeit sehen zu lassen". S. 14: „Er hat mir durch seinen Bruder wissen lassen". S. 17: „Er hat neben (statt außer) seinem Hause in der Stadt noch ein Haus

auf dem Lande." „Neben eurer Stadt (statt gegen eure Stadt), ist unser Städtchen nur ein Nest."

12. **Das Nöthigste aus der deutschen Sprachlehre für Volksschulen,** vertheilt an Unter-, Mittel- und Oberklasse von Dr. G. A. Rieck. Dritte, verbesserte Aufl. Stuttgart, 1865. H. Lindemann.

Es wird in diesem Werkchen gehandelt: 1. von den Lauten, 2. von den Wörtern, 3. von den Sätzen, zuerst für Kinder von 7—8 Jahren (auf $2\frac{1}{2}$ S.), dann für Kinder von 8—11 Jahren (auf $7\frac{1}{2}$ S.), endlich für Kinder von 11—14 Jahren (auf 27 S.). Ein Anhang gibt zur Orthographie und Interpunktion Anleitung. — Das Buch enthält mehr Erklärungen als Anleitung zu praktischen Uebungen, und nur das Allernöthigste aus der Sprachlehre, dieses übrigens in leicht faßlicher, sehr ansprechender Darstellung.

13. **Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik** nebst einem Anhange: Tropen und Figuren, Metrik und Poetik. Für höhere Lehranstalten, insbesondere Seminarien. Von Dr. phil. H. Th. Traut. 136 S. Pr. 9 Sgr.

14. **Kleine deutsche Sprachlehre** nebst Uebungsaufgaben und einem Anhange: Satzausdruckslehre und Aufsatzlehre. Für Volksschulen. Von demselben Verfasser 117 S. Pr. 6 Sgr. Beide: Leipzig, Verlag von E. Merseburger. 1865.

Die „Kleine deutsche Sprachlehre" Nr. 14, folgt im Allgemeinen demselben Stufengange, wie die „Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik", Nr. 13. In beiden Schulbüchern wird die Einleitung in die Grammatik nicht aus den im Satze auftretenden Gedanken, also nicht so entwickelt, daß aus dem Satze die Satzglieder, aus diesen die Wörter, aus den Wörtern die Silben hervortreten, sondern es wird mit der Lautlehre der Anfang gemacht, an diese die Flexionslehre und an diese ohne weitere Beziehung die Wortbildungslehre angeknüpft. Wir halten diese aphoristische Darstellung des unterschiedenen Sprachstoffes nicht für wohl vereinbar mit einem geistbildenden Sprachunterricht. Zwar wird später, in der Satzlehre, der Ausdruck des Gedankens genauer in Betrachtung gezogen; doch kommt diese Erkenntniß für den Schüler, der sich vorab so lange bloß mit Lauten, Silben, Wörtern und Wortformen beschäftigt hat, als Mittel zur Entwickelung seiner Denkkraft offenbar zu spät. Die „Kleine deutsche Sprachlehre" beschäftigt sich zu viel mit solchen Wortformen, die den Schülern längst bekannt sind, deren besondere Uebung also

keinem Bedürfniß entspricht. — Ein Anhang, enthaltend „Satzausdruckslehre" oder „Anleitung zum ausdrucksvollen Lesen" und Aufgaben zu kleinen Aufsätzen, ist überall praktisch gehalten und zu empfehlen.

Der Anhang zu Nr. 13: „Von den Tropen und Figuren" und über Metrik und Poetik entspricht einem Bedürfniß in den Lehranstalten, für die das Werkchen bestimmt ist, und ist ebenfalls empfehlenswerth. — Wie das in den beiden Werkchen Gegebene in der Schule zu entwickeln, von dem Schüler aufzufinden sei, hat der Hr. Verfasser der Einsicht des Lehrers anheim gegeben. Der Inhalt ist wohl geordnet, bietet aber nicht gerade etwas Neues dar.

15. **Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen,** zunächst für Töchterschulen. Mit 120 Aufgaben in drei Heften. Von Dr. Heinr. Theodor Traut, Lehrer an der ersten Bürgerschule in Leipzig. Leipzig, E. Merseburger 1864. 136 S. Pr. 7½ Sgr.

Hierzu die drei Hefte:

Aufgaben zum Handbuch rc. — für die Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Pr. jedes Heftes 3 Sgr.

Das „Handbuch" ist nicht etwa ein kleines Lehrbuch der Grundlehren oder Hauptregeln des deutschen Stiles, sondern es berücksichtigt nur den „Unterricht in Uebungen", die den Stil betreffen; es enthält nämlich nichts weiter, als praktisch die Lösung der Aufgaben in den drei Heften. Diese Aufgaben sind sehr mannigfaltigen Inhaltes und meist alle zweckmäßig gewählt; sie schreiten vom Leichtern zum Schwerern stufenmäßig fort, und berücksichtigen besonders das Bedürfniß der Mädchenschulen in angemessener Weise. Die in dem „Handbuche" enthaltenen Bearbeitungen der Aufgaben sollen dem Lehrer anschaulich machen, wie nach des Hrn. Verfassers Ansicht die Arbeiten der Schülerinnen ausfallen müßten. Sie lassen jedoch in stilistischer Hinsicht viel zu wünschen übrig, es fehlt den kleinen Aufsätzen oft an Correctheit und Präzision z. B. „Der Regen fällt in Strömen auf die Erde nieder." — „So schön haben mir noch nie Kartoffeln geschmeckt." — „Ich blickte auf und fühlte, daß eine Thräne in meinem Auge glänzte." — „Will ein Dieb nachts über die Mauer in den Hof steigen, so erhebt der große Kettenhund sein Gebell, während der Schäferhund am Tage die Schafheerde bewacht" rc. „Dieses (daß sie die Schule nicht besuchen konnte) machte ihr nicht den geringsten Kummer, denn dort warf sie stets Tintenfässer um, und machte sich und andern

Tintenflecke in die Kleider. Auch hier sah ihre Eitelkeit hindurch, denn sie wartete mit Sehnsucht der Zeit, wo sie der Schule entlassen werde und daß Fräulein spielen könne." „Ich wüßte wirklich nicht, was ich dir hätte schreiben sollen, da bei mir weiter nichts, was von Bedeutung für Dich wäre, vorgefallen ist, um es Dir mitzutheilen." „Am Ziele angelangt, werden um eine kleine Summe Geldes .... die Pelze erhandelt."

Am meisten ist zu tadeln, daß der Stil manchmal zu geziert und anspruchvoll, und der ungekünstelten, natürlichen Darstellungsweise eines Schülers zu wenig angemessen ist, z. B. „so fremdartig auch der Name „Pfingsten", der aus dem griechischen Worte Pentekoste d. h. fünfzig entstanden, und deßwegen gewählt ist, weil das Fest am fünfzigsten Tage nach Ostern gefeiert wird, unserm Ohr klingen mag: so unwillkürlich tritt uns doch, wenn wir diesen Namen hören, der Gedanke vor die Seele, daß es die schönste und lieblichste Zeit des Jahres ist, welche" (Akkusativ oder Nominativ?) „das Pfingstfest bringt." — „Die schottische Königin hat es dem goldenen Zauberschleier der Poesie zu verdanken, den unser Schiller um das reizende Haupt gewoben, wenn ihr Andenken mit aller Glorie des Unglücks und eines heroischen Todes vor uns steht. U. s. f.

Das von Lessing im „Nathan" angewandte Sprichwort, nach welchem „Keiner ungestraft unter den Palmen wandelt", erklärt der Hr. Verfasser durch den Umstand, daß — Affen die vorübergehenden Menschen mit Steinen und Baumästen werfen.

16. **Deutsche Verslehre** mit einer Auswahl von Gedichten und biographischen Notizen über die Dichter für deutsche Schulen und zum Privatgebrauch herausgegeben von Dr. H. Th. Traut. Leipzig, 1865. C. Merseburger. 288 S. Pr. 20 Sgr.

Die „deutsche Verslehre", für Bürger- und Realschulen und zum Selbstunterrichte bestimmt, gibt kurze Belehrungen, die sich überall an praktische Beispiele anlehnen, und sich über die Form der Gedichte — Rhythmus, Reime, Versarten, Strophen — und über den Inhalt derselben, über die unterschiedenen Dichtungsarten, in leicht faßlicher, gemeinverständlicher Weise aussprechen, und enthält eine angemessene und reiche Sammlung von Gedichten der unterschiedenen Formen und Gattungen. Ausführliche Belehrungen über die logische und ästhetische Bedeutung der Form und des Inhalts, und über den poetischen Werth der Gedichte sind nicht gegeben;

doch ist jede Dichtungsform und Dichtungsart in einer Weise besprochen, daß sich ein erläuternder Unterricht recht wohl an den Inhalt des Buches anknüpfen läßt. Das wohlfeile Buch würde sich auch als Handbuch für unsere Seminare, in denen dieser Unterrichtsgegenstand nur zu oft vernachlässigt wird, recht wohl eignen. — Eine dankenswerthe Beigabe sind die kurzen biographischen Notizen über die aufgeführten Dichter. — Blumauer's travestirte Aeneis, in der für halbe Strophen Auslassungsstriche nöthig waren, hätte mit einem edlern und für die Jugend angemessenern komischen Gedichte vertauscht werden sollen.

17. Allgemeiner Deutscher Sprachlehrer und Briefsteller. Ein Rathgeber bei allen Fragen der Rechtschreibung, Grammatik und Stylistik, nebst Mustersammlung aller Arten von Briefen, Eingaben, Berichten und sonstigen im bürgerl. Leben vorkommenden Schriftstücken. Mit einem kurzgefaßten Fremdwörterbuch. Zur Selbstbelehrung für Jedermann herausgegeben von H. Bohm, Schulvorsteher in Berlin. 5. vollständig umgearbeitete und vermehrte Aufl. Berlin 1865. Oswald Seehagen. 316 S.

Das vorliegende Werk ist der erste Theil der „Fortbildungs-Schule für Jedermann, insbesondere für Handwerker und Gewerbtreibende. Unter Mitwirkung des Hrn. W. Steinert, H. Bohm ꝛc. herausgegeben von Oswald Seehagen." — „Der Allgemeine Deutsche Sprachlehrer" hat zunächst den praktischen Zweck, die Sprache richtig sprechen, orthographisch und stilistisch richtig schreiben, und sie besonders im bürgerlichen und Geschäftsverkehr mit Gewandtheit gebrauchen zu lehren. Grammatische, orthographische und stilistische Anschauungen und Uebungen wechseln mit einander; doch ist, wie sich's gehört und natürlich ist, überall die grammatische Bedeutung zu Grunde gelegt. Das Buch unterscheidet sich zu seinem Vortheil von vielen andern, in welchen man ausschließlich das praktische Bedürfniß im Auge behalten hat. Selbst die Geschäftsaufsätze haben nur wenige der gewöhnlichen Mängel, die wir so oft in den Rhein. Blättern gerügt haben. — Eine zweckmäßige Zugabe ist das zwar kurze, aber ausreichende Fremdwörterbuch. Wir können das Buch unsern Lesern empfehlen.

18. Stufenmäßig geordnetes Sprach- und Stilübungsbuch für Elementarschulen. Von J. Hufschmidt. Elberfeld, 1865. Bädeker's Buch- und Kunsthandlung. 116 S.

Der Hr. Verfasser spricht in dem Vorwort die Grundsätze aus, die ihn bei der Anlage und Ausführung dieses

Schulbuches geleitet haben. Von der Anschauung ausgehend und stufenmäßig fortschreitend, unterscheidet er beim Sprachunterricht: 1. die Stufe des Nachmachens oder des Gedächtnisses; 2. die Stufe des Nachbildens oder des Sprachgefühls; 3. die Stufe der Selbstthätigkeit oder des Verstandes, und verbindet überall die Uebungen der Orthographie und der Interpunktion mit den Stilübungen in einer Weise, die das Ergebniß richtiger theoretischer Erkenntniß und praktischer Erfahrung, und daher durchweg wohl geordnet und zweckmäßig ist. Als neu und besonders beachtenswerth müssen wir den Stufengang und die Methode für die Orthographie und die Interpunktion bezeichnen, und das sehr brauchbare Büchlein der Aufmerksamkeit unserer Leser empfehlen.

19. **Die deutsche Sprache.** Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht von Ed. Wetzel, Lehrer an der Königl Augustaschule in Berlin, und Fr. Wetzel, Lehrer an der Königl. Elisabethschule in Berlin. Zwei Theile (1. Etymologie, 2. Syntax) in einem Bande. Berlin, Adolph Stubenrauch. 1865. gr. 8. 403 S.

Diese Grammatik ist, wie der Titel sagt, für höhere Lehranstalten, aber auch für Nichtdeutsche, welche die deutsche Sprache erlernen wollen, bestimmt, und berücksichtigt daher auch besonders alle Spracherscheinungen, die bei der Vergleichung der fremden Sprache mit der deutschen in so fern von Wichtigkeit sind, als sich der Unterricht in der fremden Sprache an sie leicht anknüpfen läßt.

Die Herren Verfasser folgen im Allgemeinen der neueren Grammatik, wie sie von K. F. Becker systematisch begründet ist; doch thun sie es mehr unter den Modifikationen, die Becker's grammatische Ansicht in spätern Sprachwerken, namentlich in den letzten Ausgaben der Grammatik von Heyse erfahren hat. Sie haben das von ihnen angenommene grammatische System mit eben so vielem Fleiße, als gründlicher Sachkenntniß entwickelt und bis in seine kleinsten Bestandtheile zergliedert, wobei sie sich jedoch manchmal durch ihren streng-logischen Sinn haben bestimmen lassen, die Gliederung so weit fortzusetzen und bis auf Unter-Untertheile auszudehnen, daß dadurch die rasche Uebersicht und Auffassung des Inhalts für den Schüler erschwert werden dürfte. Der Unterrichtsstoff scheint sich auf den ersten Blick so massenhaft zu drängen, daß man besorgen möchte, er bewältige das Fassungsvermögen des Schülers; diese Besorgniß wird jedoch größtentheils

durch die zweckmäßige methodisch-didaktische Einrichtung dieses Lehrbuches gehoben. Es hat nämlich den Vorzug vor vielen andern systematisch angelegten Grammatiken, daß in ihm der Unterrichtsstoff überall in drei — auf dem Rande durch I. II. III. bezeichnet. — Unterrichtsstufen nach der Schwierigkeit seiner Auffassung und für das Bedürfniß einer Vorschule, einer Mittelschule und einer Oberschule der höhern Lehranstalt aus einander gehalten ist. Bei der Etymologie kommen alle drei Stufen in Anwendung, bei der Syntax hauptsächlich die II. und III. Stufe. Orthographie und Interpunktionslehre sind mit Recht von der eigentlichen Grammatik getrennt; und sachgemäß ist die Orthographie der Etymologie, die Interpunktion der Syntax als Anfang beigegeben.

Der Verfasser der gegenwärtigen Beurtheilung bekennt sich zu dem von K. F. Becker entwickelten organischen System der Grammatik, und ist gewohnt, bei Beurtheilung von Sprachwerken, die auch, wie das vorliegende, vorzugsweise die logische Seite der Sprache im Auge behalten, Becker's System zwar nicht als Maßstab anzulegen, aber es doch ohne Vorurtheil gegen eine abweichende Auffassungsweise vergleichend in Betrachtung zu ziehen. — Die Herren Verfasser der vorliegenden deutschen Grammatik haben vielfach auf Becker's grammatische Ansicht die gebührende Rücksicht genommen; wir sind überzeugt, es würde der logischen Darstellung der Sprache zum Vortheil gereicht haben, wenn sie auch in Rücksicht einer allgemeinen Einleitung in die Grammatik Becker's Vorgange gefolgt wären. Es ist ohne Zweifel die nächste Aufgabe der Schulgrammatik, den Schüler die Bedeutung aller Wort- und Redeformen verstehen zu lehren. Diese Bedeutung kann aber nur dann verstanden werden, wenn das Wort als Bestandtheil und Redeform, als Verhältniß der lebendigen Rede, die im Satze ihren Ausdruck findet, aufgefaßt wird. Von der Betrachtung des Satzes muß daher die Grammatik ausgehen; sie kann auch in ihrer ganzen Entwickelung nichts anderes sein, als die Erklärung der Satzglieder nach ihrem Inhalt und ihrer Form: alles Besondere in der Sprache muß, wenn es recht verstanden werden soll, in seinen Beziehungen zu dem Satze, als dem Ausdrucke des Gedankens, aufgefaßt werden.

Wollte man jedoch alle Sprachformen in die Satzlehre verweisen, so würde die Mannigfaltigkeit derselben die Fassungskraft des Schülers übersteigen und ihn verwirren; aus diesem

Grunde muß allerdings die Etymologie von der Syntax getrennt und abgesondert behandelt werden: aber es würden die in der Etymologie behandelten Wörter und Wortformen nicht in ihrer lebendigen Bedeutung aufgefaßt werden, wenn man nicht schon in einer Einleitung zur Grammatik den Satz und seine Verhältnisse im Allgemeinen und in Umrissen dargestellt in Betrachtung zöge, so daß nachher in aller etymologischen Mannigfaltigkeit jederzeit die Einheit des Gedankens wahrgenommen würde.

Wir vermissen eine solche allgemeine Einleitung in dem vorliegenden Sprachwerke sehr; die S. 60 gegebene Einleitung zu den „Redetheilen“ ersetzt sie nicht: es werden die unterschiedenen Flexionsformen zur Anschauung und zur Uebung gebracht, ohne daß sich der Schüler klar bewußt ist, daß diese Formen nur Beziehungen der Begriffe ausdrücken. Die Formen der Deklination und Konjugation werden auf diese Weise mehr mit dem Gedächtniß aufgefaßt, als nach ihrer wahrhaften Bedeutung verstanden, und dem Sprachunterricht mangelt die erste Forderung an einen geistbildenden Unterricht, die Anschaulichkeit: denn die Beschäftigung mit den Paradigmen der Deklinationen und Konjugationen ist, ohne vorhergehende Einsicht in die lebendige Bedeutung diese Formen, das Abstrakteste, also Unanschaulichste, was man sich denken kann.

Etymologie und Syntax sind in der vorliegenden Grammatik nicht so strenge geschieden, als es die Konsequenz des Systems erfordert hätte: die Rektion der Verben und Adjektiven, die eigentlich der Syntax angehört, ist der Etymologie zugewiesen, und an der Stelle, wohin in der Syntax die ergänzenden Objekte gehören, ist auf die Etymologie zurückgewiesen. Wir halten diese von Heyse beliebte Anordnung schon deßhalb, weil sie die Uebersichtlichkeit des Systems erschwert und keinen besondern Zweck hat, nicht für sehr angemessen.

Ueber die grammatischen Erklärungen der Herren Verfasser haben wir, abgesehen davon, daß diese Erklärungen manchmal zu sehr in's Detail gehen, sehr wenige, und am wenigsten entgegenstehende Bemerkungrn zu machen, und glauben nur Folgendes anführen zu müssen.

Die Herren Verfasser halten die Verben werden, bleiben, heißen, genannt werden, gerufen werden rc. eben so wie das Aussagewort sein für Beispiele, wo im Satze ein

prädikatives Substantiv oder Adjectiv mit dem Subjekte verbunden wird, also die Substantiven und Adjektiven in den Sätzen „Er wird Soldat“ „Er bleibt Soldat“ „Er heißt Karl“ „Er ist Karl getauft worden“ „Das Wetter wird gut“ „Er wird träge“ „Er bleibt träge“ halten sie für Prädikate. Die Verben bleiben, werden, genannt werden 2c. sind aber als Begriffswörter von dem Formwort sein wesentlich unterschieden, und es ist, wenn man mehr auf die Bedeutung als auf die Form der Spracherscheinungen Rücksicht nimmt, demgemäßer, die Substantiven und Adjektiven, die von diesen Verben abhängen, als Objekte, nämlich als Faktitive anzusehen. Vollends unnatürlich däucht es uns in dem Satze „Er wird ein Lügner gescholten“ das Substantiv Lügner als Prädikat anzusehen; denn offenbar hat das Verb „wird gescholten“ den Begriff des Prädikats, und Lügner stellt sich hier, ebenso wie in dem Satze: „Man schilt ihn einen Lügner“ als eine Ergänzung des Prädikats, also als Objekt dar.

S. 110 wird die Rektion des Verbs lassen erklärt; es ist dabei nicht unterschieden, ob das Verb lassen ein Hilfsverb des Modus oder ein Begriffswort ist. Im ersteren Falle regiert es immer nur den Akkusativ, der jedoch häufig ausgelassen wird, z. B.: „Ich lasse (meinen Sohn) Dir schreiben“, im anderen Falle regiert es den Dativ und Akkusativ, z. B.: „Laß Jedem sein Steckenpferd.“ Der aus den süddeutschen Mundarten herstammende Gebrauch des Verbs kosten mit dem Akkusativ — ein Gebrauch, der leider in unsern Tagen Modesache geworden ist — widerstrebt dem richtigen Sprachgefühl der Norddeutschen: denn das Begriffsverhältniß fordert den Dativ und der süddeutsche Sprachgebrauch — der jedoch in Süddeutschland auch nicht allgemein ist — hat gar keinen logischen Grund.

S. 112 vermissen wir die Erklärung, warum bei dem Verb lehren mit Recht zwei Akkusative gebraucht werden.

S. 117. Das Verb „es dauert (währt)“ wird nicht, wie die Herren Verfasser annehmen, von einem Dativ ergänzt; der Dativ, der hinzugefügt werden kann, ist ein sogenannter Dativus commodi.

S. 118. III., 1., a. Die Bemerkung ist richtig; aber das Beispiel „Es schwitzt mich“, enthält einen Provinzialismus.

Die Herren Verfasser erwähnen bei den Nebensätzen beson-

ders, wie dieselben auf bloße Satzverhältnisse zu reduciren seien. Eine solche Reduction, besonders der Adverbialsätze ist aber nicht bloß — wie die Herren Verfasser bemerken — schwierig, sondern auch — wie sie nicht bemerken — den Forderungen einer schönen Satzbildung zuwider und in stilistischer Hinsicht nicht zu rechtfertigen, z. B. „Es gibt von keinem Gras überwachsen werdende Unthaten“ „Gelöset wird jedes Räthsel in den uns die Wahrheit schauen lassenden Auen.“ Solche Beispiele einer barbarischen Schreibweise sind für den Schüler höchstens als warnende oder abschreckende Beispiele geeignet.

S. 182 wird erklärt, wie die Relativpronomen der und welcher in der Bedeutung unterschieden seien. Der soll, weil es ursprünglich ein substantivisches Demonstrativpronom sei, nur dann gebraucht werden, wenn es den Gegenstand selbst bezeichnet, auf den es sich bezieht; welcher dagegen, „wenn man auf einen Gegenstand besonderer Art zurückweisen will“, und in diesem Falle soll nicht der gebraucht werden dürfen. Uns scheint diese Erklärung nicht ganz genau zu sein Der wird als Demonstrativpronom auch adjectivisch gebraucht und bis auf Luther war das Relativpronom welcher noch gar nicht in Gebrauch. Das Relativpronom der kann sowohl gebraucht werden, wenn der Adjectivsatz das Attribut als ein Individuum, als wenn er es als eine Art des Seins bezeichnet; welcher kann nur in dem letztern, nicht in dem erstern Falle gebraucht werden z. B. „Gott, der (nicht welcher) die Menschen liebt.“ „Er ist der Stern, der (nicht welcher) meinem Leben strahlt.“ „Ich, der (nicht welcher) ich Dir immer treu ergeben war.“ Dagegen: „Es gibt Unthaten, über welche (oder: über die) kein Gras wächst rc. Bei der Eintheilung der subordinirenden Konjunctionen, S. 223, sind bloß diejenigen berücksichtigt, die einen Adverbialsatz bezeichnen; es fehlen die Konjunctionen für Kasussätze, nämlich daß und ob.

S. 264. Der Ausdruck „Gnade Dir Gott!“ ist nicht eine Ellipse mit Auslassung des Verbs gebe, sondern gnade ist Verb und das Prädicat des Satzes.

S. 298 und folgende hätte die, besonders für denkende Schüler interessante Thatsache sollen erwähnt werden, daß die kopulativ verbundenen Sätze immer mit einem dritten Gedanken, der ausgedrückt oder hinzugedacht wird, in dem Verhältniß des Gegensatzes oder des Grundes stehen, z. B.: „Einer Wüste

fehlt es sowohl an fruchtbarem Boden, als an Wasser; sie ist daher zum Anbau ungeeignet." „Wir haben diesen Boden uns erschaffen durch unsrer Hände Fleiß, den alten Wald zu einem Sitz der Menschen umgewandelt ꝛc. (drum ist dieses Land unser Eigenthum)." „Mich schuf aus gröberm Stoffe die Natur, und zu der Erde zieht mich die Begierde; (aber anders ist es mit Dir.)"

S. 351. Ein vielfach zusammengesetzter Satz wird unverständlich und unrhythmisch, wenn mehr als drei Nebensätze in einander geschachtelt sind, wie: „Es ist ein altes Sprüchwort, daß der Mensch dann beten lernt, wenn er in eine Noth geräth, aus der er sich selbst nicht zu erretten vermag, weil es ihm an der rechten Einsicht fehlt, die für diesen Zweck ersprießlichen Mittel zu wählen." Uebrigens ist in dieser Grammatik die Darstellung sowohl bei der sehr vollständigen Aufführung der Spracherscheinungen, als bei der gründlichen Erklärung der Sprachgesetze überall klar und bestimmt, sorgfältig in der Wahl der Ausdrücke und correct und präzise in den passend und mit Geschmack gewählten Beispielen. Wir können das mit Umsicht, Fleiß und gründlicher Sachkenntniß angelegte Buch den Schulen, für die es bestimmt ist, bestens empfehlen.

20. Die Emancipation der Schüler eine Forderung der Zeit. Ein Wort an Eltern und Lehrer von Professor Dr. Jäger. Stuttgart 1864, Nitzschke. (104 S.)

„Nun das fehlte noch", werden gewisse Leute sagen, wenn sie den Titel dieses Büchleins lesen und das Wort „Emancipation" im gewöhnlichen Wortsinne verstehen. Es ist aber nicht so schlimm gemeint, der Verfasser ist kein Bösewicht. Wovon sollten auch wohl die Schüler emancipirt werden, etwa von dem Gehorsam gegen ihre Lehrer, oder von der Pflicht, in bestimmtem Alter die Schule zu besuchen, oder wovon sonst?

Die Schrift handelt von nichts Anderem als von der Disciplin in der Schule und stellt darüber die von ihrem Verfasser für richtig erachteten Grundsätze auf.

Zuerst vertheidigt er die Bestimmung des Platzes des Schülers in seiner Klasse nach dessen Fleiß und Betragen, die sogenannte „Location." Er meint, die Aufhebung dieses Disciplinarmittels sei „die Einführung des Communismus und Socialismus in die Schule", die Erregung des Wetteifers fordere sie, sie übe Gerechtigkeit gegen die Schüler, erleichtre ihnen ein richtiges Urtheil über ihren Fleiß und ihre Natur-

begabung und sei zugleich ein Zucht- und Strafmittel, kurz: der Verfasser betrachtet sie als einen mächtigen Hebel für die intellectuelle und moralische Entwicklung des Schülers in gewissem Alter, aber nicht darüber hinaus. Er stellt darüber nach der Bemerkung, daß Alles seine Zeit habe und man Kinder mit andern Mitteln regiere als Jünglinge und Männer, den Grundsatz auf: „Die Location ist für den vierzehnjährigen Schüler (bis zum vierzehnten Lebensjahre) das passendste Mittel, Fleiß und Lernbegierde zu beleben, für Jünglinge bis zum achtzehnten Jahre ist ihr Werth zweifelhaft, absolut verwerflich ist sie für das Alter von 18 bis 22 Jahren.“ *)

Der Verfasser illustrirt seine Ansichten durch Blicke auf die Disciplin in den englischen Schulen. —

Unsre Meinung ist die, daß sich über solche Disciplinar- und Erziehungsmittel nichts Absolutes sagen läßt. Aufmerksamkeit und Fleiß müssen in jeder Schule herrschend sein. Der eine Lehrer giebt diesem, der andre jenem Mittel den Vorzug. Wer mit der Liebe und Freude am Lernen allein ausreichte, würde den Preis verdienen. Die Location ist, wenn jede Anregung zu äußerem Ehrgeiz vermieden und sie als ein Spiel des Wettstreites betrachtet wird, ein unschädliches und fruchtbares Mittel.

Also: Ordnung muß sein und Gehorsam, strenger Gehorsam. Nicht Jeder ist im Stande, diese unentbehrlichen Eigenschaften im Leben wie in der Schule mit den gelindesten Maßregeln zu befestigen. Dazu gehört unter schwierigen Umständen mehr als mittlere Menschenkraft. Obendrein muß der Erzieher bei der laxen Disciplin in vielen Familien und bei der Lösung alter Bande im öffentlichen Leben des Grundsatzes eingedenk bleiben: je freier die Verfassung und Gestaltung des ganzen Lebens, desto strenger muß auf gesetzliches Verhalten gedrungen und folglich auf strenge Erziehung gehalten werden. Was die Familie in dieser Beziehung verabsäumt, dafür hat die Schulerziehung einzutreten.

Es fehlt nicht an Leuten, welche meinen, die sogenannten conservativen Grundsätze begünstigten gesetztreues Verhalten und strenge Erziehung mehr als die liberalen oder sogenannten

*) Der berühmte Nägelsbach (Prof. in Erlangen) hielt die Location für ein „Uebel“, das aber doch den Nutzen habe, eine Vorschule für's Leben zu sein, das ja auch eine Kette von Ermuthigungen und Demüthigungen enthalte; Lob sei daher nicht zu entbehren, so wenig wie Strafe.

democratischen, ein Democrat sei ein verschwommener, willkürlich handelnder, aufgelöseter Mensch; keine Meinung ist falscher als diese; der auf Grundsätzen ruhende, wahre Liberalismus und Humanismus verträgt sich nicht nur mit strenger Haltung und ernsten Forderuugen an Andere wie an sich selbst, sondern er fordert sie.

Mit Recht weniger zugeneigt ist der Verfasser den Prämien und Stipendien. Die „Tugendpreise“ verwirft er ganz mit Recht. Da die Zahl der ausgetheilten Prämien eine beschränkte ist und sein muß, so entsteht dadurch zwischen zwei neben einander sitzenden Schülern, von denen nur der obere einen Preis erhält, eine bedenkliche Kluft; sie werden daher von den meisten Erziehern verworfen. Zulässiger und ganz unbedenklich sind nach meiner Ansicht die über die Schulzeit hinauswirkenden Stipendien. Freitische, welche von wohldenkenden Personen Schülern gewährt werden, sind dagegen nicht ohne Gefahr für den Charakter derselben, indem sie — freilich je nachdem — leicht den servilen Sinn der Empfänger begünstigen.

Die folgenden Betrachtungen über „Landexamen und Concursprüfungen“ beziehen sich wesentlich auf Einrichtungen in Württemberg, können daher hier übergangen werden.

Die bisherigen Disciplinarmittel nannte der Verfasser paränetische (ermahnende, aufmunternde), nun folgen die coërcitiven (bändigenden).

1) Strafarbeiten. Der Verfasser verwirft sie. Das Arbeiten darf dem Schüler nie als eine Strafe dargestellt werden. Wenn eine schlecht ausgeführte Arbeit besser gemacht werden muß, so ist das keine Strafarbeit.

2) Freiheitsstrafen (Einschließung) sind bedenklich, oder der Lehrer muß sich mit einschließen.

3) Körperliche Züchtigung will der Verfasser zwar beschränkt, aber nicht aufgehoben oder gar verboten wissen. Er gehört nicht zu den sentimentalen Seelen, welche jede ernste Betastung eines Knaben für ehrenrührig erachten, noch zu den Unkundigen, welche in der körperlichen Züchtigung die Einimpfung der Sklavennatur erblicken, sondern zu den gesunden Erziehern, welche die Ruthe und den Stock für das erprobteste und wirksamste Mittel betrachten, rohen Buben Ungezogenheit, Widerspenstigkeit und Frechheit auszutreiben und anhaltende Faulheit zu beseitigen. Der Verfasser wirft wieder belehrende Blicke auf englischen Brauch, wo der Rector

ungehorsame Schüler bis zu einem Alter von achtzehn Jahren ohne Weiteres überlegt und ihnen mit eigner Hand die verdienten Streiche aufzählt. Selbst die Söhne der Lords und Minister entgehen dieser Züchtigung nicht.

Die nun folgenden Ansichten und Aufstellungen des Verf. über häuslichen Fleiß, Turnen und Vergehen außer der Schule bekunden überall den erfahrenen und wohlwollenden Erzieher.

Zuletzt stellt der Verfasser noch einen Vergleich an zwischen den in Deutschland und in England herrschenden Ansichten über die Stellung der Schule zum Staat und zu der Aufsicht. Unsre Lehrer wollen von der Aufsicht durch einzelne ihrem Geschäft fremde Personen frei sein, unter und in einem Schulvorstand stehen und sich Staatsbehörden unterordnen; in England existiren keine elementaren Staatsschulen, Schulzwang fehlt, Alles geschieht durch Privatvereine, die Freiheitsmänner erblicken in dem Staatsschulwesen ein Maximum der Kosten, ein Minimum der Leistungen — das Parlament genehmigt nur Subsidien, besonders für die Bildung von Lehrern. Unser Verfasser will von der Anlehnung unsrer Lehrer an den Staat und die Staatsaufsicht nichts wissen.

Zuletzt wirft er die Frage auf? Was leisten unsre Volksschulen? sind es Pöbelschulen?

Die Vorwürfe, die man ihnen in Betreff des noch unter unserm Volke herrschenden Aberglaubens, seiner starren Anhänglichkeit am Hergebrachten, der Ausbrüche von Rohheit u. s. w. macht, beschränkt der Verfasser auf ihr gehöriges Maaß. Doch wird ihm Niemand in der Behauptung Recht geben, daß Bildung vor Rohheit nicht schütze. Absolut schütze? nein, aber sie beschränke.

Demnächst vindicirt der Verfasser unserm Volke wegen der allgemeinen Schulbildung Vorzüge vor Franzosen und Engländern. Wer möchte ihm darin widersprechen? Freilich lesen und schreiben können allein thut es nicht, am wenigsten das Auswendiglernen, und man kann auch ohne Schule gescheidt werden; aber es sind allgemeine Culturmittel, welche in seinem Lande allgemein zu machen selbst dem mächtigen Kaiser in Paris nicht gelungen ist. Wenn trotzdem die französischen Knaben, wie auch die englischen und diese noch mehr, die unsrigen an Energie, Kraft und Selbstständigkeit übertreffen, so liegt das an andern Ursachen. Offenbar sind wir aber auch in diesen Beziehungen auf den Wegen des Fortschritts. Unser öffentliches Leben wird regsamer, die Knaben sitzen nicht

bloß auf den Schulbänken, sondern erscheinen auch auf den Turnplätzen — nicht in Paletot's und Röcken und Wülsten um den Hals, sondern in Jacken, wie es sich für Knaben und Jüngling geziemt — Vaterlandsliebe lehren wir nicht mehr vorzugsweise durch Bücher und patriotische Lieder, sondern auf andere Weise u. s. w.

Von Franzosen und Engländern können wir wohl noch Einiges lernen; aber glücklicher Weise haben wir verlernt, sie hoch über uns und unseren Zuständen zu erblicken. Vor der französischen Centralisation und Büreaukratie schlagen wir ein Kreuz, vor der englischen Bigotterie ein doppeltes, und wenn wir in uns die Lust verspürten, uns zu brüsten, so könnten wir allenfalls hinweisen auf die Bildung des deutschen Lehrerstandes; aber wir denken lieber an die Aufgabe der Fortbildung. Das Büchlein des Hrn. Dr. Jäger ist ein recht lehrreiches. A. D.

V.

Mancherlei.

1. Eine amtliche Schulrevision.

Vorbemerkung. Das Motiv zur Aufnahme dieser, wie der Verf. erklärt, wortgetreu dargestellten Schulvisitation ist die Frage, ob es nicht an der Zeit sei, ein Regulativ für die Schulrevisionen zu entwerfen und als verpflichtend zu publiciren. Ohne ein solches kann die Person des Lehrers der schnödesten Willkür, die edle Sache, wie Figura zeigt, der unwürdigsten Behandlung sich ausgesetzt sehen. —

Ich weiß es wohl, daß ich schon einmal den folgenden Grund, der mir die Verwerfung der Vorschrift des Quantums von Memorirstoff, das jedem Kinde eingeprägt werden soll, dictirt, angegeben habe. Diese Vorschrift giebt dem Schulinspector eine Schraube in die Hand, mit welcher er den Lehrer jeden Tag, bei jedem Schulbesuche, in den Preß- und Prägstock nehmen kann. Denn ob jedes einzelne Kind das vorgeschriebene Quantum (30 Kernlieder z. B.) inne hat, ob es das Gelernte tonrichtig und folglich mit Verständniß aufsagen kann, das läßt sich mit voller Sicherheit ermitteln. Fehlt es daran, so kann der Aufseher der Schule den Lehrer darauf anblicken und ihn, mit Bezug auf die hohe Obrigkeit, in's Gebet nehmen. Antwortet ein Kind unverständig, ist es vielleicht unverständig, so kann der Lehrer deßwegen nicht in Anspruch genommen werden; denn das Verständigmachen der Schüler ist nicht so in der Hand des Lehrers, wie das Einprägen des Memorirstoffs. Zum Auswendiglernen kann man die Schüler zwingen, und sie selbst können sich dazu zwingen; Gedanken aber kann man nicht so in den Verstand hinein operiren, wie Kernlieder in's Gedächtniß. Fehlt es an letzterem, so kann der Inspector, wenn er will, dem Lehrer Vorwürfe machen und die Ursachen und Gründe, welche das Nichtkönnen doch vollkommen rechtfertigen können, mit Hinweis auf die Vorschrift absolut verwerfen. Der Lehrer ist in die Hand des Inspicienten gegeben. Schon aus diesem Grunde würde ich, darum befragt, die Feststellung des Memorirstoffs in Zahlen nimmermehr zugegeben haben. Bedenkt man zugleich, daß ein Betragen und Verhören über den Memorirstoff (und oft was für einen!) das leichteste Geschäft von der Welt ist, so wird dadurch die Lage des Lehrers noch viel schlimmer. Wer Erfahrung hat und Menschen kennt, der urtheile!

Der Prediger M. des Dorfes, von dem hier die Rede ist, schrieb dem Lehrer H., als dieser mit der Gemeinde wegen seiner Uebersiedelung verhandelte: „Ich meine es mit meinen Lehrern gut und verlange von

Ihnen weiter nichts, als daß Sie offen gegen mich sind und nicht hinter meinem Rücken reden." Diese befremdlichen Worte gaben H. zu Nachfragen über das Verhältniß des Predigers zu seinen Lehrern die Veranlassung.

Bald erfuhr er, daß sein Vorgänger, der mit der Gemeinde wegen Baulichkeiten über das Schulgebäude in Conflict gerathen war, auf Antrag des Predigers in eine Strafstelle versetzt worden sei, und daß der Prediger mit dem Küster in stetem Unfrieden gelebt habe. Diese Nachrichten verstärkten, nachdem ich in die Lehrstelle eingerückt war, den Vorsatz, in jeder Beziehung meine Schuldigkeit zu thun. Mein Verhältniß zu M. erlitt auch keine wesentliche Störung. Nur einmal, als M. vor der bevorstehenden Wahl von Wahlmännern (zur Wahl eines Abgeordneten) die Wähler im Wirthshause versammelt hatte, um ihnen die Wünsche des Hrn. Landraths kund zu thun und zu empfehlen, konnte ich mich nicht enthalten, die Bemerkung zu machen, daß dieser Vorgang auf dem Kirchenbesuch nachtheilig einwirken werde, was nicht günstig aufgenommen wurde. Auch verletzte ihn die Weigerung, eine Hauskollekte für den Gustav-Adolph-Verein abzuhalten.

Diese Verhältnisse hatten auf den Gang der Schulrevision, zu deren Darstellung ich nun übergehe, nach meiner Auffassung einen wesentlichen Einfluß. —

Lehrer und Schüler sind in der Klasse versammelt. Es erscheinen der Kreis-Schul-Inspector, der Prediger und der Ortsschulze.

Schulinsp. Beginnen Sie!

Der Lehrer singt mit den Kindern das Lied: Eine feste Burg ist unser Gott u. s. w., und hält frei ein Gebet.

Schulinsp. Nehmen Sie die Geschichte von Abimelech mit den Kindern durch!

Lehrer. Hier sind auf Anordnung der k. Regierung Zahn's biblische Historien zu Grunde gelegt; die Geschichte von Abimelech steht nicht darin.

Schulinsp. Ich meine die Fabel vom Dornbusch.

Lehrer. Sie ist mir bekannt.

Schulinsp. Na, wenn sie Ihnen bekannt ist, warum wollen Sie sie nicht durchnehmen?

Lehrer. Das eingeführte Buch hat sie nicht mit aufgenommen; darum habe ich sie für die Kinder nicht für passend gehalten.

Schulinsp. Nehmen Sie die Geschichte von Gideon!

Der Lehrer behandelt diese Geschichte unter reger Theilnahme der Kinder.

Schulinsp. Wo wohnte Gideon?

Lehrer. Das wissen die Kinder nicht; es steht nicht in Zahn's Geschichten.

Schulinsp. Zu Ophra.

Lehrer. Ich wußte es.

Schulinsp. Wie hießen Abrahams Brüder?

Kinder. Nahor und Haran.

Schulinsp. Wie hieß Mose's Mutter?

Kinder. Jochebeth.

Schulinsp. Wer war Isboseth?

Lehrer. Ich möchte Sie darum bitten, sich mit dem zu Grunde gelegten Stoff begnügen zu wollen; Isboseth ist nicht von Zahn erwähnt.

Schulinsp. Das ist er doch! zeigen Sie das Buch vor!
Der Lehrer holt das Buch; der H. Schulinspector sucht vergebens nach Isboseth.
Damit war das Verhör über die Religion (!) zu Ende. —
Schulinsp. 60 Schock kosten 20 Thlr.; was kostet 1 Stück?
Kind. 2 Pfennige.
Schulinsp. Junge, hast Du die Aufgabe gewußt? Rechne vor!
Kind. Wenn 60 Schock 20 Thlr. kosten, kostet 1 Schock ⅓ Thlr. oder 10 Ngr. oder 2 Viergroschenstücke. Kostete 1 Schock 1 Viergroschenstück, so kostete 1 Stück 1 Pfennig; kostet aber 1 Schock 2 Viergroschenstücke, so kostet 1 Stück 2 Pfennige. Also: wenn 60 Schock 20 Thlr. kosten, so kostet 1 Stück 2 Pfennige.
Schulinsp. Das ist wohl ein tüchtiger Rechner?
Lehrer. Mit zwei Knaben habe ich sämmtliche Rechnungsarten für Elementarschulen durchgenommen.
Schulinsp. Nach welchem Buche?
Lehrer. Ich rechne mit ihnen aus dem Rechenbuche für Gewerbtreibende und Beamte von Böhme.
Schulinsp. Zeigen Sie das Buch!
Lehrer legt das Buch vor.
Schulinsp. Also so weit seid Ihr schon! Nun, da muß ich meine Forderungen höher stellen. Es erfolgen Bruchrechnungs-Aufgaben, die im Kopfe gelöst werden.
Schulinsp. Sich an den Lehrer wendend: Stellen Sie eine Kopfrechenaufgabe!
Lehrer. 1 Stück kostet 3 Sgr. 6 Pf., was kostet das Mandel?
Schulinsp. Was sagen Sie? Das Mandel hab' ich noch nie gehört.
Lehrer. Ich bin auf dem Seminar so belehrt worden: die Mandel eine Frucht, das Mandel die Zahl 15.
Schulinsp. Haben Sie das schon in Büchern gefunden?
Lehrer. Gewiß, in Diesterweg's Sprachlehre heißt es wörtlich: die Mandel eine Frucht, das Mandel die Zahl 15. Auch in Heyse's und in Wurst's Sprachlehre wird die Mandel und das Mandel unterschieden.
Schulinsp. Haben Sie das schon praktisch angewendet gefunden?
Lehrer. Böhme's Kopfrechenheft vorlegend: hier steht es.
Schulze. Ich habe mich mit dem Lehrer auch schon darüber gestritten, und bin auch der Meinung, daß es nicht das, sondern die Mandel heißen muß.
Schulinsp. I das versteht sich, es ist ja purer Unsinn.
Schulinsp. Nennet mir sämmtliche Festungen des Preußischen Staates!
Lehrer. Ich bitte um's Wort. Kinder, nennet die Festungen der Provinz Brandenburg, nennet sie von Preußen, von Pommern 2c.!
Kinder. Nennen die Festungen.
Schulinsp. Nennet die sämmtlichen Städte der Provinz Pommern?
Kinder. Nennen sie; unter andern auch Rummelsburg.
Schulinsp. Lachend sich an den Lehrer wendend: Was, ist Rummelsburg auch eine Stadt?
Lehrer. Gewiß.
Schulinsp. In Pommern?

Lehrer. Gewiß.

Schulinsp. Ich dachte an das Rummelsburg bei Berlin; dann muß es doch nur ein unbedeutendes Nest sein.

Schulinsp. Lassen Sie singen: „Alle Menschen müssen sterben."! Es geschieht.

Schulinsp. Lassen Sie singen: „Herr ich habe mißgehandelt."!

Lehrer. Meine Kinder können 46 Choralmelodien; aber die Melodie: „Herr ich habe mißgehandelt", können sie nicht; sie ist von der k. Regierung nicht vorgeschrieben.

Schulinsp. Ach, das ist ja eine so leichte Melodie. Sehen Sie, die Original-Melodie geht so: (Er singt die Melodie: „Alle Menschen müssen sterben" mit dem Text: „Herr ich habe mißgehandelt.")

Lehrer. Sie haben die Melodie des Liedes: „Alle Menschen müssen sterben" gesungen. Die Original-Melodie geht so (er singt die erste Strophe von: „Herr ich habe mißgehandelt.")

Schulinsp. Singen Sie weiter!

Lehrer. Singt die zweite Strophe.

Schulinsp. Sie haben Recht.

Schulinsp. Treiben Sie Mineralogie mit den Kindern?

Lehrer. Ich habe die brennbaren Mineralien behandelt.

Schulinsp. Wie theilt man die Mineralien ein?

Lehrer. Das wissen die Kinder nicht.

Schulinsp. Das müssen sie wissen.

Lehrer. Ich bedaure es, daß in den Regulativen der Unterricht in der Mineralogie gestrichen ist.

Schulinsp. Können die Kinder Psalmen?

Lehrer. 18.

Schulinsp. Lassen Sie den 8., den 14., den 16. Psalm aufsagen!

Lehrer. Thut, wie ihm befohlen worden.

Schulinsp. Nun sagt mal Kinder: Was habt Ihr Eurem Vater, respective Euren Eltern zu verdanken?

Kinder. Nahrung, Brot, Kleidung.

Schulinsp. Erkennt diese Antworten für nicht richtig und es tritt eine mehrere Minuten lange Pause ein. Endlich spricht er: das Leben.

Schulinsp. Schließen Sie!

Lehrer. Läßt beten: Gieb uns eh' wir gehn nach Haus 2c. Die Kinder werden entlassen.

Der Schulinspector B. erklärte hierauf dem Lehrer H., daß er mit dessen Schule nicht zufrieden sei, und er beschuldigte ihn, an Saufgelagen Theil genommen zu haben. H. fand das Urtheil über die Leistungen seiner Schüler ungerecht, und erkannte in der Beschuldigung einen ungerechten Vorwurf. Er sprach dieses mit Ernst und Entrüstung aus. Er wurde aber in der Ausführung seiner Gegenrede von dem Hrn. Inspector mit den Worten unterbrochen: „Werden Sie nicht so grob, bedenken Sie, daß ich Ihr Vorgesetzter bin." Der Lehrer bemerkte dann noch die Frage: „Was habt Ihr Eurem Vater, respective Euren Eltern zu verdanken"? ist eine Frage, die man, wenn die Antwort: das Leben, verlangt wird, an Kinder gar nicht richten sollte; denn Kinder müssen nicht anders denken, als: Gott hat ihnen das Leben gegeben. — Was ich mit

Rücksicht auf den Vorwurf der Zechgelage von dem Hrn. Prediger auszusagen hatte, will ich hier nicht wiederholen u. s. w.

Vier Wochen später war Parochial-Conferenz; der H. Prediger theilte den Lehrern mit, daß die Urtheile über die Schulen so eben angekommen seien. Zu mir sprach er: „Für Sie ist auch etwas da, Sie können sich Ihr's durchlesen, auf dem Tische liegt es.“ Das Schreiben enthielt tadelnde Bemerkungen über die durch die beschriebene Schulrevision entdeckten ungenügenden Leistungen meiner Schule. Einsehend, daß mir unter diesen Umständen keine befriedigende Stellung auf meinem Posten beschieden sein würde, bat ich die k. Regierung um Entlassung aus dem Dienste, erhielt sie und zog mich nach Berlin zurück, wo ich eine Privatstelle jener mißlichen Lage vorzog, besonders darum, weil sie mir Gelegenheit zur Weiterbildung unter einem Vorsteher, der sich durch gerechtes Urtheil auszeichnet, darbietet.

Die obige Schilderung der Revision meiner verlassenen Schule hat den Zweck, den Lesern oder auch den Behörden zu zeigen, wie mitunter Schulvisitationen abgehalten werden. Wenn alle Lehrer reden wollten und von dem Reden keine nachtheiligen Folgen befürchten zu müssen glaubten: was würde man mitunter zu hören bekommen?! —

Anhang. Mit obigem Verhör über den Religionsunterricht vergleiche man die Vorschriften, welche die Regierung in Merseburg den Schulinspectoren in Betreff des Schulreligionsunterrichts ertheilt hat, und über deren Beachtung sie zu berichten haben.

A. Die Unterklasse.

Wie ist der Unterrichtsstoff in Bezug auf biblische Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied und Gebet festgestellt und vertheilt?

Wie viel biblische Geschichten aus dem a. und n. T. insbesondere werden zur Aneignung gebracht und nach welchem Geschichtsbuche?

Welche Stücke aus dem Katechismus werden eingeübt?

Sind die Wochensprüche fest bestimmt und nach welchen Gesichtspunkten?

Sind die Lernstoffe fest eingeprägt? Wird das Gelernte deutlich und sinngemäß aufgesagt, — einzeln und im Chor? Zeigt sich ein dem Standpunkte der Kinder entsprechendes Verständniß?

Wie versteht es der Lehrer, sich zu den Kleinen herabzulassen, sie innerlich anzufassen und zu fördern?

B. Die Oberklasse mit der Mittelklasse.

1. Biblische Geschichte.

Wie ist der gesammte Stoff der biblischen Geschichte in halbjährigen Cursen unter Bezugnahme auf die Ordnung des Kirchenjahres vertheilt?

Wie steht es um die Kenntnisse der Kinder nach Umfang und Sicherheit? Werden regelmäßige Repetitionen gehalten? Wie weit sind die Kinder befähigt, selbstständig, ausdrucksvoll und im Anschluß an den biblischen Ausdruck zu erzählen? Wie ist dies erzielt worden? Wie steht es mit dem Verständniß und der inneren Zueignung? Wie steht es um die Einsicht in den Zusammenhang der biblischen Geschichten als Geschichte des Reiches Gottes? Wie steht es um die Kenntniß der Kirchen-

insonderheit der Reformationsgeschichte nach Umfang, Sicherheit und Verständniß?

Welches Lernbuch der biblischen Geschichte ist in den Händen der Kinder? Sind alle Kinder im Besitz eines solchen?

Welche Hülfsmittel braucht der Lehrer und wie benutzt er sie?

2. Katechismus und Spruchbuch.

Wie ist der gesammte Stoff des Katechismusunterrichts auf einen Jahrescursus vertheilt?

Wie steht es im Allgemeinen um sichere Kenntniß des Katechismus und des Spruchbuchs, um deutliches und ausdrucksvolles Hersagen, um das Wortverständniß, um einen Einblick in den Zusammenhang der christlichen Lehre, um lebendigen Bezug zwischen Katechismus und Spruchbuch, sowie zwischen Katechismus und biblischer Geschichte und Liederkunde?

Welche Katechismusausgabe und welches Spruchbuch ist in den Händen der Kinder? Sind alle Kinder im Besitz desselben?

Welche Hülfsmittel benutzt der Lehrer a. zur Vorbereitung auf den Unterricht? b. zur eigenen Förderung in der christlichen Erkenntniß? — Wie steht es mit seinem Verständniß der christlichen Heilswahrheit? Versteht er die Katechismusstoffe unter Grundlegung der bezüglichen Bibelsprüche zu entwickeln? Versteht er richtig zu fragen? Weiß er auch das Gemüth anzufassen und das Wort fruchtbar zu machen?

3. Bibellesen und Perikopenerklärung.

a. Bibellesen: Nach welcher Auswahl wird gelesen? Wie erläutert der Lehrer? Welche Bibelerklärung benutzt er dabei?

Sind längere Bibelabschnitte und welche von den Kindern auswendig gelernt?

Wie steht es um die Bibelkunde im Allgemeinen, sowie insbesondere um die Kenntniß der biblischen Geographie und sonstige biblische Realkenntnisse?

Sind die Kinder im Aufschlagen geübt?

b. Perikopenerklärung: In welchem Umfange geschieht sie?

Wie steht es um Kenntniß und Verständniß der Perikopen, namentlich der evangelischen und, im Zusammenhange damit, um Einsicht in die Ordnung des Kirchenjahres?

Welches Hülfsbuch benutzt der Lehrer bei der Perikopenerklärung und wie benutzt er es?

Wird mit den Kindern Montags die Tags vorher gehörte Predigt wiederholt? Wie weit sind die Kinder, namentlich die Confirmanden, befähigt, eine Predigt aufzufassen?

4. Kirchenlied und Liturgie.

a. Kirchenlied: Werden die für den Regierungsbezirk vorgeschriebenen Lieder und nach welchem Texte werden sie gelernt, ob alle 40 oder nur 30? Wie sind sie in Jahrespensa vertheilt? Sind sie fest eingeprägt? Wie werden sie — einzeln und im Chor — hergesagt? Wie steht es um das Verständniß derselben und wie weit geht die Bekanntschaft der Kinder mit dem Leben der wichtigsten Liederdichter?

b. Liturgie: Ob Einsicht in das Wesen und den Gang der Liturgie? Ob Verständniß des liturgischen Ausdrucks?

5. Wochensprüche und Gebete.

Wie steht es um die Auswahl der Wochensprüche? In welcher Beziehung stehen sie zu den anderen Theilen des Religionsunterrichts? Ist die Kenntniß sicher und zeugt das Aufsagen von Verständniß?

Wie steht es um die Auswahl der Gebete? In welcher Beziehung stehen sie zum kirchlichen, häuslichen und Schulleben? Giebt sich beim Vortrag die rechte Herzensstimmung kund?

---

2. Eine Bemerkung zu Lüben's Jahresbericht. Arbeitstheilung und -vertheilung ist das Mittel, durch welche der „Jahresbericht“ zu Stande kommt. Die Nothwendigkeit solcher Vertheilung liegt auf der Hand. Kein Mensch — am wenigsten ein tüchtiger — ist allen Sätteln gerecht, und, wenn es einer wäre, wer hat die Lust und die Kraft, die des Geistes und der Augen, alljährlich Tausende von Schriften genau zu betrachten und zu beurtheilen? (Das Geschäft des Recensirens ist viel anstrengender als das des Aufsatzschreibens.) Also Arbeitsvertheilung. Man meine jedoch nicht, daß dieses die von Dr. Dürre so oft, so unermüdet geforderte „collective Thätigkeit“ sei. Der Grundgedanke derselben ist der, daß eine Anzahl von Lehrern (in den Bezirksconferenzen, in den Sectionen (!) der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, im ganzen Vaterlande) an einem Gegenstande arbeiten, aufgestellte Fragen über ungelösete Probleme (der Statistik, Psychologie, Schulerfahrungen u. s. w.) in unterstützender Gemeinsamkeit lösen sollen — ein Vorschlag, der in seiner objectiven und subjectiven Wichtigkeit, in seinem Einfluß auf die Bethätigung der Lehrer und ihre Fortbildung noch nicht die verdiente Würdigung und darum auch noch nicht seine Verwirklichung gefunden hat, ein Gedanke, dessen Ausführung die jährlich einmal stattfindende gemeinsame Thätigkeit der deutschen Lehrer, natürlich abtheilungs- oder sectionsweise, in eine fortdauernde, nachhaltiger wirkende verwandeln würde, eine Idee, dem Vorstande des allgemeinen Lehrervereins zu empfehlen! Ein Jahresbericht über die Resultate der über das ganze Vaterland verbreiteten Sectionsthätigkeit ungelösete pädagogische Fragen betreffend, sollte dem Nacke-Lüben'schen Literaturbericht zur Seite treten! —

Endlich muß ich wiederholen: ein vollständiges Inventar über den pädagogisch-literarischen Ertrag eines Jahres aufzustellen ist unmöglich. Allzu große Masse zerstreut und schreckt ab, die Aufmerksamkeit wird von den Hauptsachen abgelenkt, auch steigert sich der Preis des immer dickleibiger werdenden Buchs — drum gedenke man der hier anwendbaren Sprichwörter: „die Hälfte ist mehr als das Ganze,“ — „in der Beschränkung zeigt sich der Meister.“

---

3. Zieht man die Bilanz zwischen den Schriften nach Vorwärts und denen nach Rückwärts, so zeigen jene ein, wenn auch kein bedeutendes Plus. Dasselbe Resultat ergiebt sich im Vergleich des Standpunktes der Beurtheiler gegen früher. Unverkennbar ist auch der Fortschritt der ökonomischen Verhältnisse der Lehrer. Die Gesammtabrechnung läßt daher einen einigermaßen befriedigenden Eindruck zurück. Zu wünschen bleibt die Befestigung der Beurtheiler auf dem rationalen Standpunkt und die von da ausgehende stärkere Bekämpfung aller reactionären Erscheinungen und Tendenzen. Dr. Schulze's Grundsatz: man muß den Zeitfortschritten in Wissenschaft und Methode Rechnung tragen, ist von

allen Kritikern im Auge zu behalten, und insonderheit allen Verfassern von religiösen Schulschriften das wissenschaftliche Gewissen zu schärfen.

Mögen sie z. B. aufmerksam sein auf „die neue Geburt einer christlichen Pädagogik", auf welche Hr. Materne (Christliche Glaubens- und Sittenlehre I. 3. Auflage 1863, am Schlusse) eine Hinweisung giebt, die es freilich unentschieden läßt, ob wir dieselbe schon besitzen, oder erst zu erwarten haben. In demselben Satze (S. 226) spricht er nämlich von einer „bösen Nachgeburt" und fügt hinzu, daß dieselbe sich an jene Pädagogik anzuhängen scheine, „noch ehe diese aus ihren Wehen heraus sei." Nach dieser letzten Aeußerung ist die Pädagogik also erst, aber doch „guter Hoffnung." Seien die auf der Warte Stehenden aufmerksam auf diesen Stern! —

4. Die XVI. allgemeine deutsche Lehrerversammlung wird in der Pfingstwoche d. J. vom 22.—24. Mai in Hildesheim gehalten werden. Die Vorversammlung findet am 2. Pfingsttag, den 21. Mai statt. Zur Tagesordnung sind folgende Vorträge angemeldet:

A. für die Hauptsitzungen:

1) Prinzipien der Schulgesetzgebung der Jetztzeit (Fortsetzung der vorjährigen Verhandlung). — Theodor Hoffmann, Oberlehrer in Hamburg.
2) Worauf muß die Schule der Gegenwart besonders gegründet sein? — Tiedemann, Schulvorsteher und Mitglied der interimistischen Oberschulbehörde in Hamburg.
3) Die Aufgabe der Bürgerschule und ihre zeitgemäße Organisation. — Schnell, Schulvorsteher in Prenzlau.
4) Die Aufgabe und Bedeutung der ländlichen Volksschule. — Derselbe.
5) Soll die Schule der Zukunft den gehegten Erwartungen entsprechen, so muß ein viel größeres Gewicht, als bisher geschehen ist, auf die Ausbildung der Sinne gelegt werden. — B. Schlotterbeck, Schulvorsteher in Wismar.
6) Universitätsbildung der Lehrer. — Dr. Albert Wittstock in Frankfurt a. M.
7) Das Ideal eines Lehrers. — Dr. Stern, Realschuldirector in Frankfurt a. M.
8) Die Frauenbildung nach den Forderungen der Gegenwart. — Dr. Möbius, Director der I. Bürgerschule in Leipzig.
9) Zur Emanzipation der Frauen. — Dr. A. Meier, Director einer Töchterschule in Lübeck.
10) Das Gemüthsleben und die erziehliche Einwirkung auf dasselbe. — Dr. Zimmermann, Schulvorsteher in Hamburg.
11) Gemüths- und Charakterbildung. — Backhaus, Lehrer an der Realschule in Lüneburg.
12) Ueber die Stellung des Lehrers gegenüber den Fragen der Naturforschung, welche mit den heiligen Urkunden nicht zu vereinigen sind. — Steinvorth, Lehrer an der Realschule in Lüneburg.
13) Ueber confessionellen Religionsunterricht. — Th. Ballien, Lehrer in Brandenburg.
14) Reinigung der deutschen Sprache von Fremdwörtern. — Holscher, Lehrer in Hildesheim.
15) Das Volksthümliche in der Volksschule (Volkslied, Volkssage, Sprichwort, Aberglaube ꝛc.). — Albert Richter, Lehrer in Leipzig.

16) Ist der Wegfall des Nachmittagsunterrichts in der Volksschule wünschenswerth? — Schnell, Schulvorsteher in Prenzlau.
17) Die Behandlung der Musik und die Bildung des Volks für Musik und durch Musik. — Johannes Stangenberger, Lehrer in Hamburg.

B. für die Nebenversammlungen:

a) Die Verbindung des Hauses mit der Schule. — Bartholomäus, Bürgerschullehrer in Hildesheim (in Vertretung des dortigen Erziehungsvereins).
b) Ueber die Nothwendigkeit, Heilsamkeit und Verfassung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion innerhalb der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. — J. C. B. Hoffmann, Oberlehrer am Gymnasium zu Freiberg.
c) Der Zeichenunterricht nach Ziel und Methode. — Dr. A. Meier in Lübeck.
d) Einübung des französischen Verb. — Derselbe.

Ohrdruf, den 3. Januar 1866.

Im Auftrage desselben:
Dr. Moritz Schulze, geschäftsführendes Mitglied des Ausschusses.

---

5. An die Herren Abgeordneten des Preußischen Landtags z. Z. in Berlin. Auf einem benachbarten Dorfe, in Südcamen, wohnt der Lehrer Herr Heinrich Borchardt, welcher am 8. Februar d. J. seinen 92. Geburtstag feiert. Der Vater dieses Lehrergreises war 50 Jahre Lehrer in dem genannten Orte und der Jubilar ist es gegen 60 Jahre. Bis vor ungefähr 10 Jahren belief sich das jährliche Gehalt dieses Mannes auf 30 Thaler; seit dieser Zeit hat er ungefähr jährlich 50 Thaler bezogen. Dabei ist er heute noch rüstig und im Amte und ertheilt etwa 30 Kindern in den gewöhnlichen Stunden Unterricht.

Die Unterzeichneten im Verein mit mehreren theilnehmenden Lehrerfreunden beabsichtigen, dem hülfsbedürftigen alten Herrn zu seinem Geburtstage ein Ehrengeschenk darzubringen und bitten Sie und Ihre Freunde hierdurch, ihr Vorhaben durch einen kleinen Geldbeitrag zu unterstützen. Die Gaben werden von uns und der Expedition der Rheinischen Zeitung in Düsseldorf entgegengenommen.

Camen, in Westphalen, den 25. Januar 1866.

Das Comite
zur Beschaffung eines Ehrengeschenks für den 92jährigen Lehrer Herrn Heinrich Borchardt in Südcamen.

Dieser Brief erinnert an eine Aeußerung des Pfarrers Dr. Kirchner in seiner Geschichte von Frankfurt a. M. Er erzählt, daß auf die in einer Eingabe der Lehrer der Stadt an den hohen Senat vorkommende Behauptung, daß sie „nicht leben könnten“, ein Senator bemerkt habe, daß ihn diese Behauptung sehr in Verwunderung setzen müsse, da die Lehrer ja dadurch, daß sie lebten, erwiesen, daß sie leben könnten. Dieser weise Mann empfängt durch die obigen Thatsachen eine Verstärkung seiner Ansicht, indem er nun behaupten kann, daß die Lehrer nicht nur leben können, sondern daß sie mit 30 Thlr. Einkommen sogar sehr lange leben können. Quod erat demonstrandum. —

Uebrigens ist zu bemerken, daß obiges Schreiben in dem Abgeordnetenhause nicht ohne die gewünschten Folgen blieb. Der Greis wurde

zugleich aufgefordert, zu erklären, wie er es angefangen habe, um mit 30 Thlrn. zu leben. —

6. Ein Beispiel von Rohheit, Gemeinheit, Fanatismus und Zelotismus liefert der katholische Lehrer Becker in Gonnesweiler (Birkenfeld) in der von ihm verfaßten Charteke: „Bilder aus meinem Tagebuche, Birkenfeld 1865" (26 S.). Er nennt die Lehrer, welche sich für die Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen aussprechen:

„Verräther der Schule — Feinde, welche Unkraut unter den Weizen säen, den Lehrer dazu mißbrauchen wollen — ein System von Lug und Heuchelei, vom Bischof Ketteler mit puren Vernunftbeweisen (!) aus dem Sattel geworfen — ein Mittel, die Kirche zu stürzen, das Christenthum auszurotten — Umsturzhelden und Bandenhäuptlinge in Baden, Italien und in Abgeordnetenhäusern — eine That vom Bösen" u. s. w.

Mehr als einer Registrirung der saubern Meinungen dieses Bildermannes bedarf es nicht. Jede Antwort auf diese Pinselstriche wäre zu viel Ehre für ihn. Einen Ausspruch von Kellner citirt er mit Recht: „Zehn Andre, die nicht Lehrer sind, stiften nicht so viel Unheil, als ein ungläubiger heuchlerischer Lehrer." —

---

7. Das bis zu dem Jahre 1866 von den Seminardirectoren Bock und Jungklaaß, die zu Schulräthen avancirt sind, redigirte Schulblatt der evangel. Seminare Schlesiens ist in die Hände der fünf evangel. Seminardirectoren derselben Provinz übergegangen. Sehr charakterisch für sie selbst wie für die Regulative ist es, daß sie im ersten Hefte des diesjährigen Jahrganges den Lesern die Versicherung geben, daß sie sich zu den Regulativen bekennen und daran festhalten wollen. Als wenn dieses Wollen ihrem Belieben anheim gestellt wäre! Zugleich erwecken sie dadurch den Schein, als wenn sie dem Fortbestand jener Verordnungen doch nicht recht trauten. Es bedarf keiner öffentlichen Zustimmung zu dem, was man für ausgemacht wahr und richtig hält; am wenigsten geziemt sich solche Versicherung zu Maßregeln der Regierung von Seiten untergeordneter Beamten. Außerdem, welches Gewicht kann man der Erklärung von Untergeordneten, daß sie dem System ihres Brotherrn zustimmen, der ihnen den Dienst in dieser Voraussetzung verliehen hat, beilegen, von Angestellten, die es wissen, daß Bleiben im nährenden Amte von ihrem Wohlerhalten abhängt?

In solcher Situation thut man nicht wohl, sich mit Antworten vorzudrängen, nach denen nicht gefragt worden ist, sie erwecken kein Vertrauen — warum nicht, weiß Jedermann. — Dürfen die der Regierung Untergebenen nach ihrer inneren Ueberzeugung handeln? Nein, sie dürfen es nicht. Die Regierung in Danzig hat ihren Lehrern befohlen, ihre Stimmen keinem Anhänger der sogen. Fortschrittspartei zu geben, selbst dann nicht, wenn ihre Ansicht dahin inclinirte. Sie erkennt an, daß Grundsätze und Ueberzeugungen durch Decrete sich nicht umstimmen lassen, aber gleichviel, sie fordert, wie diese auch beschaffen sein möchten, Gehorsam, und sie bedroht den, der ihn nicht leisten würde. Aus ihrem Verhalten ist daher kein Schluß zu ziehen auf ihre Ueberzeugung. Mag dieselbe in obigem Falle sein, wie sie wolle, für sehr klug kann die Versicherung der, wie es scheint, sonst so sehr klugen Herrn nicht gehalten werden. Denn wer steht ihnen dafür, daß nicht eines Tages durch ein

Ministerium die Regulative aufgehoben werden? Wie dann? Werden sie auch dann noch, wie man es von überzeugungstreuen, gewissenhaften Männern zu fordern hat, treu ihrer Ueberzeugung die Erklärung öffentlich abgeben, daß sie es für ihre Pflicht erachten, die Regulative aufrecht zu erhalten, was dann selbstverständlich der Einreichung der Gesuche um ihren Abschied gleich kommen würde? — Jeden Falls wollen wir von der abgegebenen Erklärung Act nehmen, sie gehört zur signatura temporis. —

---

8. Auch den Mädchen (Töchtern aller Stände) neben ihrer übrigen Bildung Arbeitstüchtigkeit und damit die Möglichkeit einer selbstständigen Existenz unter allen Lebensverhältnissen anzueignen — die Nothwendigkeit dieser ihnen in der Jugend anzubildenden Eigenschaft (sowohl für das eheliche wie für das uneheliche Leben) hat außer Julie Burow, Tinette Homberg, Johanna Goldschmidt keine Frau anschaulicher und eindringlicher geschildert als Fanny Lewald (Frau Stahr) in: „Meine Lebensgeschichte, Berlin bei Janke,“ 6 Theile, besonders im ersten Theile (S. 255—272, S. 418—431). Das Werk ist überhaupt reich an pädagogischen Gedanken der allseitig durchgebildeten Frau. —

Der für obigen Zweck am Schlusse des vorigen Jahres in Berlin gebildete Verein macht Fortschritte; die Frau Kronprinzessin hat das Protectorat desselben übernommen. —

Eine sehr beherzigenswerthe Abhandlung über den Gegenstand in weitem Umfange hat Hr. Dr. Möbius in Leipzig (1866 bei Weber) herausgegeben unter dem Titel. „Die Forderungen der Gegenwart an die Bildung der Frauen.“ (20 S. gr. 8.)

---

9. Ein Urtheil von Fritz Reuter (Olle Kamellen I. S. 254) über „Schulmamsell's“:

„Nein, unsre Kinder sollen nicht die Anzahl der armen, unglücklichen Mädchen vermehren, die, herumgestoßen in der Welt, für alle Mühe und Sorge, die sie dem schwersten Berufe opfern, mit dem kümmerlichen Brot und Demüthigung der Seele und Krankheit des Leibes ernten. Nein, unsre Kinder sollen mit Gottes Hilfe erst frische, gesunde und tüchtige Hausfrauen werden, und, wenn sie das geworden, dann mögen sie meinetwegen Erzieherinnen werden, d. h. ihrer eigenen Kinder.“

---

10. Statistisches. Das Lebensalter der Geistlichen und Lehrer. Bei 100 in den Jahren 1861, 62 und 63 verstorbenen Geistlichen und Lehrern in Sachsen stellen sich nach statistischer Berechnung folgende Zahlen: 100 Geistliche repräsentirten die Summe von 6392 Jahren. Durchschnittszahl: 63,92 Jahr. Von 100% starben im Alter von 30—40 Jahren 2; 40—50—12; 50—60—32; —60—70—24; 70—80—26; —80—90—4. Bei 100 Lehrern war die Summe der Lebensjahre 5391. Durchschnittszahl: 53,91. Es starben im Alter von 20—30—8!! von 30—40—15; 40—50—14; 50—60—25; 60—70—25; 70—80—11; über 80 nur 2. — Es starben demnach 23% vor erfülltem 40. Lebensjahr. Dieser Umstand dürfte zum Nachdenken Veranlassung geben. Bei den Geistlichen sind es nur 2%. —

---

11. Ein Urtheil von Hülsmann, Gymnasiallehrer in Duisburg (Dörpfeldt's evangel. Schulblatt, 1865, S. 232) in einem Aufsatze: „Die biblische Geschichte und die Sprachbildung", in welchem die Wichtigkeit der biblischen Geschichte für die Sprachbildung dargestellt und darum die herkömmliche „Her- und Auffagerei" des Memorirstoffes mit Recht verurtheilt wird:

„So lange wir diesen Fluch der Schule, die Nöthigung, einen größeren Katechismus, eine Menge Kirchenlieder und noch dazu biblische Abschnitte und Sprüche (neben den nöthigen weltlichen Liedern) in der bisher meist verlangten Ausdehnung auswendig lernen zu lassen — so lange wir diesen Fluch nicht los werden, ist weder an einen zweckmäßigen Religionsunterricht, noch an eine Förderung der Sprachbildung für die Schüler zu denken. — Zu verständiger Durcharbeitung und Einübung läßt die Masse des zu Lernenden keine Zeit. Immer und immer wieder quält sich der Lehrer und Kind mit der schändlichsten und unnützesten Einlernerei und Auffagerei von Sätzen und Worten, die — wenigstens vom Katechismus gilt dies — zwei Jahre nach der Confirmation schon völlig wieder vergessen sind und nie wieder hervorgeholt werden, auch zum Theil des Hervorholens gar nicht werth sind, weil sie weder für unsre Jugend noch für unser Christenvolk brauchbare Speise abgeben können. Und was seinem Inhalte nach Speise für immer hier auf Erden abgeben könnte, Erquickung, Trost und Erhebung, besonders das Schriftwort und das Kirchenlied, das wird durch verstandloses Auswendiglernen, durch entstellende Herleierei und falsche Betonung, vielleicht für alle Zeiten des Lernenden, völlig und unwiderruflich seiner Lebenskraft beraubt. — Also: fortwährende Bemühung um richtiges, verständiges Lesen, nicht durch äußerliches Vorsagen allein, sondern mehr noch durch Einführung in das Verständniß des Gelesenen, und ebenso durch Bemühung um richtiges, verständiges, besonnenes, langsames und deutliches Hersagen des so eingelernten Memorirstoffes. So lange ein Lehrer darauf nicht alle seine Kräfte richtet, so lange ist an Gedeihen auf diesem Gebiete nicht zu denken. — Den Schüler zum Verständniß und zu eigenen Aeußerungen, d. h. zur Aussprache seines eigenen wirklichen Besinnens (nicht aber bloß frommer eingewohnter Ausdrucksweisen, wobei der Schüler nichts denkt) zu veranlassen, das muß man wollen. Dies wird nur in dem Maße zu hoffen sein, in welchem das Seminar sich von dem massenhaften Lesen in der Bibel und dem Einlernen des Katechismus zu befreien Macht und Willen hat, und in welchem es die Bemühung der künftigen Lehrer auf die richtige Behandlung dieser Dinge in der Schule hinabzuleiten vermag. In dieser persönlichen Beziehung liegt Alles. Alle Schulblätter der Welt sind machtlos im Vergleich mit dem, was das lebendige Wort und die persönliche Wirksamkeit der Seminare zu leisten im Stande ist." —

---

12. { Einige / Viele / Die meisten } Menschen sind { weniger gut / schlechter }, als sie (es zu sein) scheinen.

{ Die meisten / Viele / Einige } Menschen sind { besser / weniger schlecht }, als sie (es zu sein) scheinen.

Man kann schlecht sein und scheint gut.
Man kann gut sein und scheint schlecht.

Man kann schlecht sein und scheint noch schlechter.
Man kann schlecht sein und scheint weniger schlecht.
Man kann gut sein und scheint noch besser.
Man kann gut sein und scheint weniger gut.
Welchen dieser Fälle zieht der gute,
welchen der schlechte Mensch vor?

Gerade so erkannt zu werden, wie einer wirklich ist, mag der seltenste aller Fälle sein. Welche Maxime folgt daraus für die Beurtheilung Anderer und der eignen Person? „Absolute Wahrheit ist nur für Gott allein." (Lessing.)

Zu welchen Urtheilen ist der {gute / schlechte} Mensch geneigt?

Welche Wahl trifft in zweifelhaften Fällen der richtige Pädagoge?

Welchen Einfluß hat auf diese Richtung der Orthodoxismus, der Pietismus, der Humanismus, das Geschichtsstudium, die Psychologie, der Stand, das Alter? —

---

13. Für Leser, die sich über Inductionen und Deductionen, inductive und deductive Methode noch nicht klar sind, aus Huxley's Vorlesungen für Laien über unsere Kenntniß von den Ursachen der Erscheinungen in der organischen Natur.

Carl Vogt hat die von Professor Huxley in dem Museum für praktische Geologie vor Laien gehaltenen sechs Vorlesungen „über unsere Kenntniß von den Ursachen der Erscheinungen in der organischen Natur" aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. *)

Diese Vorlesungen sind besonders durch ihre kritische Prüfung der Darwin'schen Theorie über die Entstehung der Arten im Thier- und Pflanzenreich von Wichtigkeit. Nicht minder aber als durch ihren Inhalt zeichnen sie sich durch ihre Form aus. Carl Vogt bemerkt mit Recht im Vorwort zu seiner Uebersetzung, daß Huxley's Vorlesungen dazu beitragen können, Lehrern und Lernenden zu zeigen, wie man einen wissenschaftlichen Gegenstand angreifen müsse, um ihn dem größern Publikum, das mancher Vorkenntnisse entbehrt, anschaulich und begreiflich zu machen.

Herr Professor Huxley hat durch seine Vorlesungen den Beweis geliefert, daß sehr schwierige Gegenstände sich dem Laien faßlich und begreiflich machen lassen, wenn man erstens nur die richtige Ordnung in ihrem Vortrag beobachtet, also mit dem Einfacheren, Leichteren, Bekannteren anfängt und zu dem Schwierigeren, Verwickelteren, Unbekannteren erst nach den gehörigen Voraussetzungen übergeht, zweitens wenn man zur Veranschaulichung der gebrauchten, abstracten Begriffe sich solcher Beispiele bedient, die innerhalb der Sphäre der Kenntniß und Erfahrung des Laien liegen.

In beiderlei Hinsicht sind Huxley's Vorlesungen ein Muster der Popularisirung. Die sechs Vorlesungen sind votrefflich angeordnet. Die erste bespricht den gegenwärtigen Zustand der organischen Natur; die zweite den ehemaligen Zustand der organischen Natur; die dritte handelt von der Methode, durch welche die Ursache der gegenwärtigen und der

---

*) Ueber unsere Kenntniß von den Ursachen der Erscheinungen in der organischen Natur. Sechs Vorlesungen für Laien gehalten in dem Museum für praktische Geologie. Von Professor Huxley, F. R. S. — Uebersetzt von Carl Vogt. Braunschweig, Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1865.

ehemaligen Zustände der organischen Natur entdeckt werden können, und über die Entstehung lebender Wesen, die vierte hat zum Gegenstande die Fortpflanzung lebender Wesen, erbliche Ueberlieferung und Abweichung; die fünfte bespricht die Lebensbedingungen in Betreff der Fortpflanzung lebender Wesen; endlich die sechste unterwirft die Darwin'sche Grundidee von dem Ursprung der Arten einer kritischen Prüfung.

Wie diese Anordnung des Stoffs eine dem Zweck entsprechende ist, so auch die Form der Behandlung. Für die Veranschaulichung der schwierigsten Begriffe nimmt Professor Huxley Beispiele aus dem täglichen Leben, mitunter ganz triviale, aber gerade diese sind hier die besten, dem Zwecke entsprechendsten. Denn wie will man z. B. dem Laien einen Begriff von der naturwissenschaftlichen Methode, von Induction, und von der Bedeutung oder dem Werthe der Hypothese beibringen, wenn man ihm nicht Beispiele aus dem täglichen Leben vorführt, in denen er selbst sich auch dieser Methode, ohne es zu wissen, in Bezug auf praktische Dinge bedient.

Huxley zeigt, daß die wissenschaftlichen Operationen im Grunde genommen dieselben sind als die des gemeinen Menschenverstandes beim Bilden allgemeiner Regeln und Urtheile, und beim Schließen von gegebenen Wirkungen auf deren Ursachen.

„In einem Lustspiel von Molière giebt es eine wohlbekannte Scene, wo der Held des Stückes sich unbändig freut, als man ihm sagt, daß er sein ganzes Leben lang Prosa gesprochen hat. Ebenso werden Sie, wie ich hoffe, sich trösten und mit sich selbst zufrieden sein bei der Entdeckung, daß Sie Ihr Leben lang nach den Prinzipien der inductiven und deductiven Philosophie gehandelt haben. Es giebt wohl nicht einen Einzigen in dieser Versammlung, der nicht im Laufe dieses Tages eine complicirte Reihe von Schlüssen in Gang gesetzt hätte, von derselben Art, wenn auch natürlich von verschiedenem Grade, wie jene Schlußreihe, welche der Mann der Wissenschaft durchläuft, wenn er die Ursachen der Naturerscheinungen aufsucht."

Hierauf folgt als triviales Beispiel hinzu: „Nehmen Sie an, Sie gingen in einen Obstladen, um einen Apfel zu kaufen; — Sie nehmen einen, und beim Hineinbeißen finden Sie, daß er sauer ist. Sie betrachten ihn und sehen, daß er hart und grün ist. Sie nehmen einen andern, und auch dieser ist hart, grün und sauer. Der Obsthändler bietet Ihnen einen dritten an; doch bevor Sie hineinbeißen, prüfen Sie ihn und finden, daß er hart und grün ist, und gleich sagen Sie, daß Sie ihn nicht wollen, weil er sauer sein muß wie die, welche Sie schon versucht haben."

An diesem trivialen Beispiele zeigt Huxley seinen Zuhörern, was Induction und Deduction ist. Erstens, sagt er, haben Sie die Operation der Induction verrichtet. Durch zwei Erfahrungen fanden Sie, daß Härte und grünes Aussehen bei Aepfeln mit Säure verbunden ist. Es ist dies allerdings eine schmale Grundlage, doch es genügt, um darauf eine Induction zu gründen; Sie generalisiren die Thatsachen, und Sie machen sich auf Säure gefaßt bei Aepfeln, an denen Sie Härte und grüne Farbe finden. Darauf gründen Sie das allgemeine Gesetz, daß alle harten und grünen Aepfel sauer sind: und dieses, so weit es reicht, ist eine vollkommene Induction. Nachdem Sie nun auf diese Weise Ihr Naturgesetz gewonnen, so sagen Sie, wenn man Ihnen einen andern Aepfel bietet, den Sie hart und grün finden: „Alle harten und grünen

Aepfel sind sauer; dieser Aepfel ist hart und grün, folglich ist er sauer." Diese Art zu schließen ist, was in der Logik ein Syllogismus heißt und hat dessen sämmtliche Glieder — seinen Obersatz, seinen Untersatz und seine Schlußfolge. Und mit Hülfe ferneren Schließens, das, wenn man es ausführen wollte, noch zwei oder drei andere Syllogismen geben würde, kommen Sie zu Ihrem endlichen Entschluß: „Ich will diesen Apfel nicht haben." Sie haben also erstlich ein Gesetz durch Induction aufgestellt, und daraus haben Sie eine Deduction gezogen und den speziellen Schluß auf den besonderen Fall angewendet.

An demselben Beispiele zeigt Professor Huxley, was Verificirung einer Induction ist. Er läßt einen Freund Zweifel gegen den gewonnenen Satz, daß alle harten und grünen Aepfel sauer sind, erheben. Wie werden Sie diesen Zweifel niederschlagen? Sie werden sagen: „Ich habe von Leuten in Sommersetshire und Devonshire, wo viele Aepfel gezogen werden, gehört, daß sie dasselbe bemerkt haben. Auch in der Normandie und in Nordamerika findet man, daß dies der Fall ist. Kurz, ich finde, daß dies die allgemeine Erfahrung des Menschen ist, wo nur immer ihre Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand gerichtet worden ist." Hierauf erklärt sich Ihr Freund, ist er nicht ein ganz unbilliger Mann, mit Ihnen einverstanden und ist überzeugt, daß Sie vollkommen Recht hatten, diesen Schluß zu ziehen. Er glaubt, wiewohl er sich davon vielleicht keine Rechenschaft giebt, daß, je ausgedehnter die Bestätigungen sind — je häufiger Versuche gemacht und Resultate derselben Art gewonnen worden sind, und je mehr man die Bedingungen abänderte, unter welchen dieselben Resultate erzielt wurden — desto sicherer die Schlußfolge sein wird, und er bestreitet die Frage nicht weiter. Er sieht, daß der Versuch unter allerlei Verhältnissen, in Bezug auf Zeit, — Ort und Volk, gemacht worden ist, und immer mit demselben Erfolg; und er sagt deshalb mit Ihnen, daß das Gesetz, welches Sie aufgestellt haben, richtig ist, und er es anerkennen muß. „In der Wissenschaft thun wir dasselbe: der Naturforscher wendet ganz und gar dieselben Geistesfähigkeiten an, obwohl auf eine weit feinere Art. In einer wissenschaftlichen Forschung ist es Pflicht, ein vermuthetes Gesetz jeder möglichen Art der Bewährung zu unterwerfen und überdies dafür zu sorgen, daß dies mit Absicht geschehe, und nicht, wie im Falle der Aepfel, dem puren Zufall überlassen bleibe. In der Wissenschaft, wie im gemeinen Leben, steht unser Vertrauen auf ein Gesetz in genauem Verhältniß mit der Abwesenheit der Abweichung in dem Ergebniß unserer Erfahrungs-Beweise." Deshalb ist, wie Huxley zeigt, unser Glaube an das Gesetz der Schwere ein so durchgängiger, allgemeiner, unbedenklicher.

Doch nicht blos in Bezug auf die Gewinnung allgemeiner Gesetze, sondern auch in Bezug auf die Erklärung der Erscheinungen aus ihren Ursachen zeigt Prof. Huxley, daß das wissenschaftliche Verfahren im Wesentlichen dasselbe ist, wie das im allgemeinen Leben befolgte. Und auch hier wieder wählt er zur Erläuterung ein treffendes Beispiel:

Nehmen wir an, sagte er, daß Jemand von Ihnen, wie er am Morgen in die Wohnstube tritt, findet, daß eine Theekanne und einige Löffel, die am vorhergehenden Abend in dem Zimmer gelassen worden waren, verschwunden sind, — das Fenster steht offen, und Sie bemerken die Spur einer schmutzigen Hand im Fensterrahmen und vielleicht noch dazu den Abdruck eines genagelten Schuhes draußen auf dem Sande. Alle diese Erscheinungen sind Ihnen augenblicklich aufgefallen, und bevor

zwei Secunden vergangen sind, sagen Sie: „Ach, es hat Jemand das Fenster erbrochen, die Stube betreten und sich mit den Löffeln und der Theekanne fortgemacht!“ Diese Worte sprechen Sie augenblicklich aus, und vielleicht fügen Sie hinzu: „Es ist ganz gewiß so; es kann nicht anders sein!“ Sie wollen damit genau sagen, was Sie wissen; doch drücken Sie dadurch in Wahrheit nur aus, was in allen wesentlichen Einzelnheiten eine Hypothese ist. Sie wissen es ganz und gar nicht; es ist nichts als eine in ihren Gedanken schnell gebildete Hypothese, die auf einer langen Reihe von Inductionen und Deductionen beruht.

Diese Inductionen und Deductionen weist Huxley näher nach, läßt auch wieder Zweifel gegen die Hypothese eines Diebes, der die Löffel sammt Theekanne gestohlen, vorbringen, die Zweifel hindern aber den Bestohlenen nicht die Polizei zu holen, der Dieb wird mit dem entwendeten Eigenthum ertappt, und die Spuren stimmen mit seiner Hand und seinen Stiefeln überein. „Wahrscheinlich würde ein Geschworner jene Thatsachen für einen sehr guten Erfahrungsbeweis Ihrer, die Ursache der außerordentlichen Erscheinungen in Ihrem Wohnzimmer betreffenden Hypothese halten und darnach handeln.“

Dieses selbe Verfahren nun, was im gemeinen Leben bei Bildung von Hypothesen, aus denen die vorkommenden Erscheinungen erklärt werden, stattfindet, — dieses schlägt, wie Huxley zeigt, auch der Mann der Wissenschaft ein, wenn er den Ursprung und die Gesetze der geheimnißvollen Naturerscheinungen zu entdecken sucht. Newton und Lablace haben sich desselben Verfahrens bedient, daß der gesunde Menschenverstand zur Entdeckung eines Diebes anwendet. „Der Unterschied besteht einzig darin, daß da, wo die Natur der Untersuchung verwickelter ist, jeder Schritt auf das Sorgfältigste überwacht werden muß, damit Ihre Hypothese an keinem einzigen Fehler leiden möge. In vielen Hypothesen des täglichen Lebens mag ein solcher Fehler von geringem oder gar keinem Einfluß auf die allgemeine Richtigkeit der Schlüsse sein, zu denen wir gelangen; aber bei einer wissenschaftlichen Untersuchung ist ein Irrthum, groß oder klein, immer von Wichtigkeit, und wird auf die Länge immer nachtheilige, wo nicht verderbliche Folgen haben.“

VI.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Die Volksschule der Zukunft als Ideal für die Gegenwart. Ausführlich dargestellt von G. Fröhlich, Rector zu Rastenberg im Großherz. Sachsen-Weimar. Jena 1866, Mauke. (190 S. gr. 8.)
2. Fünf Stunden Abenteuer. Lustspiel in fünf Acten nach einem altenglischen Muster des Samuel Tuke. Von E. Meyn. Kiel 1866, Schwers. (126 S. kl. 8.)
3. Die Geschichte der Juden von der Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft bis zur Auflösung ihrer nationalen Selbstständigkeit. Von F. W. Ungewitter. Mit 4 Zeittafeln. Gütersloh 1865, Bertelsmann. (172 S. gr. 8.)
4. Der Gesangfreund. Eine Sammlung der schönsten 1-, 2- und 3stimm. Lieder für Schule, Haus und Leben. In 3 Heften, von A. Stolley, Lehrer in Kiel. Daselbst 1865, Schwers. (6 und 3 Sgr.)
5. Geographie der Herzogthümer Schleswig-Holstein für Schule und Haus, von J. Lindemann, Lehrer in Blumenthal. Kiel 1865, Schwers. (63 S. 8.)
6. Modulationstheorie mit Beispielen, zunächst für angehende Organisten, von M. Brosig Musikdirector in Breslau. Daselbst 1866, Leuckart. (53 S. 8. 10 Sgr.)
7. Grammaire de la langue française à l'usage des classes superieures. Par A. Maillard, professeur à Dresde. Dresde 1866, Wolf. (104 S).
8. Handfibel, die ersten Uebungen im Lesen, Schreiben und Zeichnen enth. von W. Fix, Seminarlehrer in Soest. Leipzig 1866, Amelang. 2. Abtheilung, 4. Auflage, ungebunden à 2 Sgr.
9. Der erste Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen. Von Materne, Seminardirector in Elsterwerda. Eisleben 1865, Reichardt. Ausgabe A, für den Lehrer, 2. Auflage. (147 S.); Ausgabe B, für den Schüler. (74 S.)
10. Handfibel für den ersten deutschen kalligraphischen Schreiblese-, Denk- u. Sprachunterricht in Elementarschulen. Von H. Heyl, Seminarlehrer in Posen. Erster Theil: die kleinen deutschen Currentbuchstaben (34 S.), zweiter: die großen und kleinen (46 S.)
11. Biblische Erzählungen, für Schüler in den Unter- u. Mittelklassen der Volksschulen bearb. von H. Berger, Lehrer. Dessau 1866, Baumgarten. (71 S. 8.)
12. Schlössing's Unterrichtsbriefe zum Selbststudium der neueren Sprachen, Wissenschaften u. Fächer, herausgeg. in Abtheilungen. Berlin, Schlössing. I. Abth.: Englisch. (Brief 13—16.) II. Abth.: Französisch. (Brief 1—4.)

13. Zur Biographie Heinrich Pestalozzi's. III. Von alt Seminardirector Morf, Waisenvater in Winterthur. Daselbst 1866. (94 S. 4.)
14. Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen, 1865, 4. Heft. Berlin 1865, Janke.
15. Pflanzenkunde. Für Schulen und zum Selbstunterrichte. Von A. Berthelt u. E. Besser. Mit vielen Abbildungen. Zweite, verb. u. verm. Aufl. Leipzig 1865, Klinkhardt. (229 S. gr. 8. 15 Sgr.)
16. Kleineres Handbuch für Schüler zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Volksschulen, von den Schuldirectoren Berthelt, Jäkel, Petermann in Dresden. Vierte, verb. Aufl. Leipzig 1865, Klinkhardt. (143 S 8., 6 Sgr.)
17. Lebensbilder IV. Lesebuch für höhere Bildungsanstalten von Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas. Vierte, verm. und verb. Aufl. Leipzig 1865, Klinkhardt. (651 S. gr. 8., 1½ Thlr.)
18. H. Troschel, Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts. Berlin 1865, Nicolai. Erster Jahrgang, Heft I—IX., Zweiter Nro. 1.
19. Lateinisches Uebungs- und Lesebuch für untere Klassen der Gymnasien und Realschulen von Prof. Dr. H. Moiszisstzig. Zweite, umgearbeitete und verm. Aufl. Berlin 1865, Gärtner. (340 S. 20 Sgr.)
20. Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zur Selbstbestimmung der Naturkörper. Mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands für höhere Lehranstalten bearbeitet von Dr. Johannes Leunis, Prof. der Naturgeschichte in Hildesheim. Hannover 1865, Hahn.

Erster Theil: Zoologie, 5. verb. und verm. Aufl. Mit 700 Abbildungen auf 500 Holzstöcken. (368 S. gr. 8. 28 Sgr.)

Zweiter Theil: Botanik, 5. verb. und mit Abbildungen noch verm. Aufl. Mit 650 in den Text eingedruckten Holzschnitten (374 S. gr. 8. 28 Sgr.)

Dritter Theil: Oryktognosie und Geologie, 3. verb. und verm. Aufl. Mit 440 in den Text eingedruckten Abbildungen und mit der etymologischen Erklärung der Namen. (336 S. gr. 8. 28 Sgr.)
21. Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. Bearb. von Dr. J. Leunis. Hannover 1865, Hahn.

Erstes Heft: Zoologie, 4. verb. und verm. Aufl., mit 365 Abbildungen auf 470 Holzstöcken. (212 S. gr. 8. 16 Sgr.)

Zweites Heft: Botanik, 4. verb. u. verm. Aufl., mit 850 Abbildungen auf 400 Holzstöcken. (211 S. gr. 8. 16 Sgr.)

Drittes Heft: Oryktognosie und Geognosie, 2. verm. u. verb. Aufl., mit 340 Abbildungen auf 266 Holzstöcken. (168 S. gr. 8. 14 Sgr.)
22. Praktische Stereometrie vom Oberlehrer Ettig. Selbstverlag. Leipzig 1866, Klinkhardt. (40 S. gr. 8.
23. Die gesammte Regula de tri, in einer zum großen Theil neuen, geistbildenden und zur praktischen Wirthschaftlichkeit erziehenden Weise

dargestellt vom Seminarlehrer Ettig. Leipzig 1864, Klinkhardt. (32 S. gr. 8.)

24. Mannigfaltige Auflösungen einiger Aufgaben aus der gewöhnlichen Zinsrechnung. Ein Beispiel aus der Praxis, wie man mit dem Rechenunterrichte sprachlich-logische Uebungen verbinden kann, bearb. vom Seminaroberlehrer Ettig. Grimma 1865, Roeßler. (8 S. gr. 8.)

25. Lateinisches Elementarbuch für die unteren Klassen der Real- und höh. Bürgerschulen. Von Prof. Dr. Viehoff. Zweiter Theil: Quinta-Cursus. Braunschweig 1865, Westermann. (123 S. gr. 8.)

26. Die Feste der christlichen Kirche. Von H. Huyssen, evangelischen Pfarrer. Dritter Theil: die Oster- und Pfingstzeit. Iserlohn, Bädeker. (509 S. 8. 1⅓ Thlr.)

27. Bilder aus meinem Tagebuche. Ein offenes Wort zu der Streitfrage über Trennung der Schule von der Kirche von J. Becker, I. Lehrer in Gonnesweiler. Birkenfeld 1865, Kittsteiner. (26 S. 8.)

28. Der Humanismus in Realschulen auf Grund der vollständigen Ausbildung in lebenden Sprachen gegenüber dem gymnasialen Lateinunterricht. Von H. Goll, Prof. an der höh. Bürgerschule in Karlsruhe. Daselbst 1866, Müller. (12 S. 8.)

29. Leben und Werke deutscher Dichter. Geschichte der deutschen Poesie in den drei letzten Jahrhunderten von O. F. Gruppe. München 1866, Bruckmann.

Erster Band mit 7 Bildnissen in Stahlstich. (744 S. gr. 8.)
Zweiter Band mit 6 Bildnissen in Stahlstich. (600 S. gr. 8.) Noch 2 Bände sollen erscheinen.

30. Der deutsche Aufsatz. Neun Abtheilungen stilistischer Aufgaben und Ausarbeitungen für Lehrer u. Schüler höh. Schulen entworfen von E. L. Rochholz, Prof. an der Knabenschule in Aarau. Wien 1866, Braumüller. (411 S. gr. 8.)

31. Die Forderungen der Gegenwart an die Bildung der Frauen. Festrede am 5. Jan. 1866. Im Auftrage des Leipziger Lehrervereins gehalten von Dr. Paul Möbius, Dir. der Bürgerschule. Leipzig 1866, Weber. (20 S. 8.)

32. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von Virchow und von Holtzendorff. Berlin 1866, Charisius. I. Heft: über Hünengräber und Pfahlbauten. (36 S. 5 Sgr.)

33. Praktisches Rechnen für Gewerbtreibende sowie für Sonntagsschulen. Ein kurzer Leitfaden, enth. Zins-, Zinseszins-, Gewinn- u. Verlust-, Procent-, Rabatt- oder Disconto-, Münz- und Coursberechnung. Herausgeg. von K. Dietrich, Lehrer an der Sonntagsschule zu Auerbach. Leipzig 1866, Fleischer. (72 S.)

34. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung, von A. Lüben. Elfte, verb. Aufl. Leipzig 1866, Fleischer. (188 S. 8.)

35. Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitlebens. Ein Familienbuch von Dr. Fröbel. Zweite Aufl. Mit Randzeichnungen, erläuterndem Texte und Singweisen.

Berlin 1866, Enslin. (92 S. und 35 S. Melodien, Folio, 2 Thlr.)

36. Die Mechanik. Ein Lehr- und Handbuch zum Gebrauch an Gewerbe- u. Realschulen, sowie zum Privatstudium, von Dr. J. Wenck, Dir. der Gewerbeschule in Gotha. Mit 175 Figuren in Holzschnitt. Leipzig 1866, Brockhaus. (493 S. 8.)
37. System der allgem. Arithmetik. Ein Leitfaden für den Unterricht an Gelehrtenschulen im Anschluß an Meier Hirsch's Beispielsammlung bearb. von Dr. F. Funk, Prof. am Gymnasium in Culm. Leipzig 1866, Brockhaus. (354 S. gr. 8.)
38. Handbuch der franz. Aussprache, nach den besten Pariser Quellen bearbeitet. Von A. Waldow. Berlin 1866, Nicolai. (116 S. gr. 8.)
39. Kleine deutsche Grammatik. Herausgeg. von W. Orthloph, Lehrer in München. Daselbst 1866, Gummi. (47 S. 5 Sgr.)
40. Praktischer Lehrgang zur Erlernung der franz. Sprache für Bürger- und Töchterschulen, von Magnin u. Dillmann, Lehrern an der höh. Bürgerschule in Wiesbaden. Erste Abth.: regelmäßige Formenlehre. Wiesbaden 1866, Kreidel. (140 S. gr. 8.)
41. Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen, von J. Menzel. Zweite, verm. Aufl. Berlin 1866, Stubenrauch. (185 S. gr. 8.)
42. Mathematisches Wörterbüchlein. Für Lehrer der Mathematik. Bearbeitet von J. Menzel. Berlin 1866, Stubenrauch. (147 S. gr. 8.)
43. Lehrbuch der franz. Sprache für Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache u. Angabe letzterer nach dem System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Erster Cursus. Von Charles Toussaint und G. Langenscheidt. Preis ungeb. 10 Sgr. Berlin, 1866, G. Langenscheidt. (200 S.)
44. Kleine deutsche Grammatik von E. H. Kröger. Vierte Aufl. Preis 10 Sgr. Oldenburg 1866, Schulze. (168 S. 8.)
45. Dr. Kloß, neue Jahrbücher der Turnkunst. Dresden 1866, Band XII., Heft 1.
46. Die allgemeine Volksschule. Beiträge zur Kritik der Vorschläge des Hrn. Dr. Rée und Genossen. Von Th. Hoffmann. Hamburg 1866, Nolte. (48 S. gr. 8.)
47. Der Pfälzische Schulbote. Volkskalender für das Jahr 1866. Herausgeg. unter Mitwirkung mehrerer Lehrer von Ph. Schneider, Schullehrer zu Mußbach. Daselbst, Selbstverlag des Herausgebers. (80 S. 4.)

Druckfehler im vorigen Hefte.

Seite 168 Zeile 18 von oben statt Geographie lies: Geometrie!

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Der neuesten Folge

Achtzehnter Band.

Frankfurt a. M. 1866.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Inhaltsverzeichniß

zum achtzehnten Bande.

Erstes Heft.

Zweites Heft.

Drittes Heft.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVIII. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.
(Juli — August 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Amerikanisches Schulwesen.

Nach der Schrift: **Aus Amerika über Schule, deutsche Schule, amerikanische Schule und deutsch-amerikanische Schule von Rudolph Dullon.** Leipzig und Heidelberg 1866, Winter'sche Verlagshandlung. New-York, Westermann und Schmidt. (440 S. gr. 8. 1½ Thlr.)

Der Verfasser dieser Schrift ist der ehemalige Bremer Pastor, dessen sich wohl noch manche Leser erinnern werden. Er wanderte vor einer Reihe von Jahren nach Amerika aus; ob freiwillig oder um Verfolgungen zu entgehen, weiß ich nicht sicher. Das aber ist mir noch erinnerlich, daß er wegen seiner Ansichten viel zu leiden hatte. Seine Gegner und Feinde nannten ihn den „Großmeister des Rationalismus".

Er siedelte sich in New-York an und gründete daselbst, wie früher Wislicenus, ein Pensionat, eine Schule. Der erstere kehrte vor Jahren nach Europa zurück und lebt seit dem in Zürich; Dullon ist in Amerika geblieben, lebte im Frühjahr 1865 in der „Prärie", nachdem widrige Schicksale seine blühende Anstalt zu Grund gerichtet hatten, wovon nachher die Rede sein wird. In der Einsamkeit des Winters 1864—65 schrieb er, „der Arbeit bedürfend, um die Ueberbleibsel meines früheren Menschen leiblich zusammen zu flicken", das vorliegende Buch.

Der erste Abschnitt handelt von der

I. Schule im Allgemeinen.

1. Das Spiel. Die Natur des kleinen Kindes treibt zum Spiele. Unter allen Lehr- und Schulmeistern, die an der Entwicklung des Kindes arbeiten, ist das Spiel als eins der wichtigsten und erfolgreichsten Mittel anerkannt. Abgesehen von allen übrigen herrlichen Folgen des frohen Spiels leitet es zum Nachdenken und zum Erdenken, zum Vergleichen und

Unterscheiden, zum Verstehen und Begreifen, zum Urtheilen und Schließen, und oft ist im Spiel unsrer Kinder mehr Logik, als in prunkhaften Reden unsrer Freiheitshelden und Gottesmänner. Es ist Arbeit, ist das Tagewerk des Kindes, in ihm gehorcht es dem Gebote der Natur, erfüllt es die Bedingung seines fröhlichen Daseins u. s. w.

Die Leser merken, daß ich zwar über den Inhalt referire und ich werde damit fortfahren, aber auch meine eigene Ansicht einmische; bemerke demnächst für jetzt und immer, daß die Darstellungsweise des Verfassers lebendig und frisch, anziehend und Ueberzeugung erweckend, erfahrungsreich und deutsch-pädagogisch ist.

Zum Voraus ist hier noch anzuführen, daß sich Dullon am Schlusse seiner Schrift unerwarteter Weise gegen die Kindergärten erklärt. Nach seiner Ansicht verhindern sie die Natürlichkeit des Wachsthums und der freien Entwicklung, der Freiheit und Selbstständigkeit, erziehen zur Abhängigkeit, zur Dressur, zum unterthänigen Gehorsam, kurz: sie rauben dem Kinde Individualität und Originalität. Diese Ansicht theilte auch Roßmäßler, wie er in seiner „Volksbildung" erklärt, aber hinzufügt, daß die Anschauung ihn bekehrt habe. *) Wir wissen, daß es auch in den Kindergärten darauf ankommt, wie man die Sache treibt. **) In Betreff der Kinderbewahranstalten, in welchen man die Kinder an Stillsitzen gewöhnt, sie mit „Kernliedern" martert, und sich dadurch an der Kindesnatur schwer versündigt, hat Dullon unbedingt recht.

2. Das Spiel und die Schule. Keine Schablonenmenschen, sondern freie Entwicklung, folglich nicht bloß Schul-

*) Die Welt dreht sich um. Die Gattin des verst. Ministers v. Raumer, der in den Kindergärten die Keime des Materialismus, Socialismus u. s. w. erblickte und sie darum verbot, hat für ihre Schwesterkinder eine nach Fröbel'schem System gebildete Kindergärtnerin engagirt. (!)

**) „Die Kleinkinderschulen können Gräber für den Menschengeist, oder auch Bergwerke werden, die all das Herrliche, was in einer Kindesseele verborgen liegt, zu Tage fördern und groß ziehen." Dr. C. Pilz, der Segen und die Gefahren für unsre Jugend in Kleinkinderschulen, Kindergärten u. s. w. Leipzig 1865, Polz. S. 15.

arbeit, sondern auch freies Spiel auf dem Schul-Spielplatze, unter Betheiligung kinderfreundlicher Lehrer, oder ohne dieselben, aber mit ihrer Freude daran — freie Entwicklung der Individualität. Wichtig ist der Spielplatz für die Erkenntniß des Charakters der Kinder. „Ich gestehe, daß ich aus dem Spielen der Kinder mehr gelernt habe, als aus der dickleibigen Pädagogik des alten Niemeyer und aus den fadenscheinigen Werken des hochwürdigen Herrn Zerrenner. Der Spielplatz wird für den rechten Schulmeister zum ersten Seminar. Schulzimmer ohne Spielplatz sind weniger werth, als Spielplatz ohne Schulzimmer."

3. Die Schule und die Faulheit. Die Faulheit ist ein widernatürliches Laster, denn der Thätigkeitstrieb gehört zu den mächtigsten Naturtrieben. Die ungeschickte Schule zieht die Faulheit groß, erzwingt sie. Quälen sie nicht das Kind mit Gedächtnißübungen, die himmelschreiend sind, verdammend zur langen Weile! So muß das widernatürlichste Laster entstehen. Des Schülers Faulheit ist des Lehrers Schuld, das ist die Regel.

4. Unerlaßliche Voraussetzungen: erstens Erweckung des Interesses an allen Unterrichtsgegenständen*), zweitens Heiterkeit und Frohsinn als herrschende Stimmungen der Lehrer und der Schüler.

5. Positives Wissen. Hr. Dullon fürchtet nichts vom

*) Hr. Dullon zählt in einer Anmerkung die Lehrer und Lehrerinnen auf, welche in seiner Schule das Rechnen mit hoher Lust und dem vorzüglichsten Erfolg betrieben haben. Unter denselben befindet sich ein Köpper aus Mörs, und ein Hr. Reffelt, früher Lehrer im Osnabrück'schen, dessen Consistorium ihm, wie er mir unterm 22. Mai 1865 schrieb, die Schulwirksamkeit so verleidete, daß er sich zur Auswanderung entschloß. Der Brief begleitete ein großes Lehrgeräth zur Veranschaulichung der Rechenoperationen in ganzen Zahlen und Brüchen, nach Art der Russischen Rechenmaschine, aber vollständiger und sinnreicher. Dieser von Dullon gepriesene deutsche Lehrer arbeitet jetzt an der von Dr. Duai in Hoboken im Staate New-Jersey geleiteten neunklassigen Schule, mit der ein Kindergarten verbunden ist. Das Reffelt'sche Rechenbuch, sagt Dullon, sei ein Meisterwerk. So kommen deutsche Arbeiten Amerika zu Gute.

Wissen, selbst nicht von reichem Wissen. „Könnte der Pferdeknecht in seinen Mußestunden den Acker chemisch untersuchen, die Pflanzen classificiren, mit Sachkenntniß seine Zeitung lesen und seine Pferde curiren — er würde Freude, Gewinn, erhöhtes Selbstbewußtsein haben, keinen Nachtheil. Verstände es die Kuhmagd, sich an bildender Lectüre, an geschmackvollem Gesange zu ergötzen — würden ihre Kühe weniger Milch geben und ihre Besen schlechter kehren? Sie sollte die Lust am Kehren und Melken verlieren? Sollte sie nicht den Gedanken finden, daß keine nützliche Beschäftigung unehrenhaft ist? Unverschämt sollte sie werden? Kommet nach Amerika! An Dummheit und Unwissenheit fehlt es den Mägden hier wahrlich nicht, und daneben findest du eine Unverschämtheit, die in ihrer Art nichts zu wünschen übrig läßt. Ich aber finde die Unverschämtheit, die etwa aus berechtigtem Selbstbewußtsein entspringt, weniger störend, als die Unverschämtheit der platten Rohheit und gemeiner Unwissenheit.“

Aber das Wissen allein thut es nicht, ist nicht einmal die Hauptsache, sondern neben der Entwicklung und Kräftigung der geistigen Fähigkeiten des Kindes der moralische Charakter. Denn die Moralität hält mit der Intelligenz nicht immer gleichen Schritt.

6. Sehen und Hören. Fanget mit dem Anfange, d. h. mit der Anleitung zum scharfen Hören und genauen Sehen an! Hier verweilt der Verfasser bei dem, was wir Anschauungs- und Sprechübungen nennen. Er meint, der Lehrer müsse dabei der „heiligen“ Fragekunst mächtig sein.

7. Fühlen. Die Schande fühlen, unwissend zu sein, und den Schimpf, mit den unwissenden Thieren auf gleicher Linie zu stehen — aber nicht Stock und Ruthe, außer „in verzweifelten Fällen, in welchen der Teufel sein Spiel hat“, Fälle, die unter amerikanischen Burschen wohl häufiger vorkommen mögen, als unter europäischen Kindern — Gott sei Dank! Das Wort des Vaters: „Du sollst nicht geschlagen werden“ ist der beste Wegweiser zu Unverschämtheit und Frechheit. Hr. Dullon meint, es sei ein rühmliches Zeichen für

eine Schule, wenn der Lehrer mit den Schülern über Recht und Gerechtigkeit, über Disciplinarfälle ernstlich disputiren müsse. Uebrigens hat er die richtige Ansicht von der Disciplin, die noch manchem deutschen Lehrer fremd ist, die Ansicht, daß die richtige Disciplin mit dem richtigen Unterrichte Eins sei. Deßhalb braucht man, sage ich, über jene keinen langen Schmuß zu machen. Die keine Disciplin halten können, sind schlechte Lehrer. Von der Forderung des Charakters braucht dabei nicht die Rede zu sein; denn der steckt in dem tüchtigen Lehrer.

Nebenbei empfiehlt Dullon die Bildung durch und für das Schöne und Erhabene, und polemisirt, wie billig, gegen die Struwelpeter und Struwelsusen.

8. Der deutsche Begriff und das Kritisiren. Daß Hr. Dullon ein Freund klarer Vorstellungen und deutlicher Begriffe ist, braucht kaum gesagt zu werden, er geht von unmittelbaren realen Anschauungen aus und entwickelt, oder die Schüler entwickeln daraus die Begriffe; er speculirt überhaupt auf intellectuelle Bildung und liebt das Prüfen, Forschen und Kritisiren, letztres in dem Sinne Friedrichs des Großen, welcher den Schulen das „Räsonniren" empfahl, worunter er das Dringen auf vernünftige Gründe, auf logische Schlüsse mit „Da" und „Weil" verstand und die Frage nach „Warum" im Auge hatte. Hr. Dullon ist auch als Lehrer kein Freund der Untrüglichkeit und Unfehlbarkeit, er gerirt sich nicht wie ein „Papst oder ein Herrgott", er erklärt offen vor den Schülern: „Ich habe einen Fehler gemacht, was mir sehr leid thut", er gestattet den Schülern nicht nur Fragen und Einwürfe, er ruft sie hervor, er meint, durch dieses Verfahren für Bildung mehr zu leisten, als durch Gedächtnißqual, Auffagen und Ueberhören.

Die Lehrer mögen sich das besonders merken, in deren Schulen es zu den unerhörten Erscheinungen gehört, daß ein Schüler es wagt, eine Frage zu thun oder gar einen Einwand zu erheben. In den Anstalten Pestalozzi's geschah das alle Tage.

9. Grundsätze und Religion. Diese Zusammenstellung offenbart des Verfassers Ansicht. In dem alten, herkömmlichen Unterricht ist von Glaubenssätzen aus der Offenbarung, nicht von Grundsätzen aus der Vernunft die Rede. Letztre, meint man, gehören gar nicht zur Religion, selbst dann nicht, wenn man mit der Religion im engern Sinne des Wortes die Sittenlehre verbindet. Dullon dringt in der Schule von früh an auf die Erweckung fester Grundsätze, er erklärt, daß für ihn unter den ihm widerwärtigen Menschen die grundsatzlosen in der vordersten Reihe stehen. Er ist der Ansicht, daß allein feste Grundsätze den Menschen aufrecht erhalten. Oder sollte man, fragt er, die Gewinnung derselben dem Leben überlassen? Dem Leben, in welchem (bloß in Amerika?) folgende Grundsätze im Schwange seien: „Trachte vor Allem nach drei werthvollen Dingen, nach Geld, Kassenscheinen und Grundbesitz!" „Hast Du Alles verloren, aber diese drei Schätze nicht, so hast Du Nichts verloren." „Sei ein unwissender Mensch, ein Hasenfuß, ein Verführer, ein Narr, aber sei reich, so ist es gut." „Betrüge, aber mit Vorsicht, lüge, aber rette den Schein, sei wenigstens ein halber Millionär und du wirst Ehre und Ansehen haben" u. s. w. Solchen „Grundsätzen", meint er, müsse die Schule nicht nur einen festen Damm entgegensetzen, sondern ein Fundament legen, das sie unmöglich mache. Das betrachtet er als die Grundlage der Religion.

Indem er nun diese scharf betont, vermuthet er, daß viele seiner jetzigen Landsleute meinen könnten, „es klebe ihm immer noch etwas vom Pfaffen an." Denn in Amerika fehlt es selbst unter eifrigen Kirchenmännern nicht an extremen Materialisten und Atheisten, die doch, Gott sei Dank, in Europa noch zu den Seltenheiten gehören. (Auf dem vorjährigen internationalen Congreß in der Schweiz ist es vorgekommen, daß eine Dame vor den versammelten 800 Männern mit Pathos erklärte: je suis athée — unter dem Beifall weniger!) Also unser Verfasser kämpft für religiösen Schulunterricht, nicht „für die Entstellung erhabener Wahrheiten, nicht für das

Festhalten der unnützen Schale, nicht für die Lehren des Pfaffenvolks, das der Wissenschaft frech in's Angesicht zu lügen wagt" u. s. w., sondern für Anbetung Gottes in Geist und Wahrheit auf der Grundlage der ewigen, im N. T. ausgesprochenen Grundsätze, für die Religion in Geist, Gemüth und Herz des Menschen, für die religiöse Gesinnung, welche nicht ausschließlich in den Religionsstunden, sondern durch jeden Unterricht in jeder Stunde, durch die Gesammtstimmung der Schule den Schülern vorgelebt werde. *)

Bei der Gelegenheit dieser einschneidenden Darstellung kommt Dullon auf die „Emancipation der Schule von der Kirche" zu sprechen. Er erklärt sich für einen Gegner dieses Strebens, einmal, weil die moderne fortgeschrittene Schule sich bereits von haltlosen Bekenntnissen u. s. w. emancipirt habe; dann darum, weil die wahre Pädagogik der Schule mit der, die Veredlung des Gemüths und Willens des Menschen in Uebereinstimmung mit der Vernunft anstrebenden Kirche in voller Uebereinstimmung sei, weshalb er der „Emancipation der Schule von der Kirche" nur in dem Sinne beistimmen könne, daß sie nichts weiter fordere als „Enthebung der Priester von der Schulinspection, als Lösung eines äußeren Bandes." Er erläutert diese seine Ansicht durch gemachte Erfahrungen. „Unter den Pastoren der christlichen Kirchen und unter den jüdischen Rabbinern haben wir viele wackere und vortreffliche Männer gefunden, aber sehr wenige durchgebildete und tüchtige Pädagogen, viele, die sich tüchtig auf Pferde und Kühe, nicht ganz so viele, die sich eben so tüchtig auf den jugendlichen Menschen verstanden hätten. Demnach möchten wir unter allen Umständen die Inspection der Schulen nicht den Pastoren, sondern möglichst vielseitig und gründlich gebildeten Pädagogen übertragen wissen."

Das Resultat des ganzen Abschnitts ist dieses: „Anders als zur Kirche steht die Schule zur Religion. Ohne Kirche

---

*) Dem ächten Erzieher und Lehrer ist all sein Thun in der Schule — Religion. Pädagogisches Jahrbuch für 1864.

kann die Schule wohl fertig werden, ohne Religion nicht.*) Zur Kirche kann sie möglicher Weise in feindlichem Gegensatz stehen, durch die Religion erhält sie ihre Weihe. —

II. Die deutsche Schule,

nämlich die Schule in Deutschland, worüber wir, da wir sie kennen, kurz sein können.

---

*) Ohne religiöse Bildung ist keine wahre Menschenbildung denkbar, religiöse Gesinnung und Richtung gehört zum Wesen des gebildeten Menschen — das steht fest. Nicht gleiche Bedeutung hat der andere Satz: kirchlicher Sinn, kirchliche Anhänglichkeit gehört zum Wesen des gebildeten Menschen. Wohl aber der dritte: die Kirche bedarf der Schule; denn die Wirksamkeit der Kirche setzt einen Grad der Bildung voraus, den die Schule erzeugt. Nicht gleiche Bedeutsamkeit hat wieder ein vierter Satz: die Schule bedarf der Kirche; denn die religiöse Bildung der Jugend ist nicht direct abhängig von der Mitwirkung der Kirche und ihrer Beamten. Diese Bemerkungen füge ich als Noten bei zu dem Aufsatze des Hrn. Pf. Riecke in der Allg. Lehrerzeitung 1865 No. 64, der beweisen soll, daß die Schule in demselben Grade der Kirche bedürfe, wie die Kirche der Schule. Die Fortsetzung eines Baues, der in sich einen Grad von Vollendung erhalten hat, kann fehlen, nicht aber das Fundament. Die Schule hat nicht bloß das Fundament zu legen, sondern auch für den Ausbau zu sorgen. Denn der jenseits der Schulpflichtigkeit etwa mögliche Ausbau hängt von dem Willen oder der Willkür des einzelnen Menschen ab. Die Schule hat sich auf sich selbst zu verlassen. Sie ist von nichts Anderem als von der Wissenschaft, welche Pädagogik heißt, abhängig; von ihr empfängt sie die Regel für ihr Thun. Als Wissenschaft hat sie das Recht jeder andern, d. h. sie ist auf ihrem Gebiete souverän, und berechtigt, eine andre Wissenschaft, noch mehr eine Institution, die ihr Weisungen zu ertheilen sich anmaßen sollte, in ihre Schranken zurückzuweisen. Würde also z. B. die Kirche, eine Institution, sich herausnehmen, die Pädagogik zu corrigiren und sich ihr überzuordnen, so stellte sie sich als Selbstzweck hin, während sie doch nur ein Mittel ist. Der einzige Selbstzweck auf Erden ist der Mensch. Die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen ist die einzige Autorität, der die Schule zu folgen hat. Setzt sich die Kirche (irgend eine Kirche) mit dieser Wissenschaft in Opposition, so bedarf die Schule dieser Kirche nicht nur nicht, sondern sie muß sie bekämpfen. Die allgemeine, ohne Einschränkung und Bedingung ausgesprochene Behauptung: „die Schule bedarf der Kirche" kann folglich nicht angenommen werden. —

Der Verfasser eröffnet den Artikel mit dem Bekenntniß: „An der Spitze der Welt steht die deutsche Schule“, im weitesten Sinne des Wortes „Schule“, von der Hochschule abwärts, „die Werkstätte würdiger Dorfschulmeister nicht zu vergessen.“

Dullon ergeht sich nun als Einsiedler auf der Prärie, einem uncultivirten, einsamen, mit Gras bewachsenen Landstrich, nach reichen Erfahrungen und Ueberlegungen über die deutschen Schulen im Allgemeinen als Kleindeutscher, indem er meint, daß die östreichischen Schulen mit den übrigen deutschen nicht rangiren könnten, eine Meinung, welche jetzt keine Geltung mehr hat; er erklärt die Ritterakademien und Cadettenhäuser für „Pflanzstätten des Hochmuths und der Oberflächlichkeit“, geht dann zu den deutschen Universitäten mit ihren erhabenen Verdiensten um die Wissenschaften, um freie Forschung, um Beseitigung des Jochs der blindgläubigen Kirche und des „schmählichen Dogmatismus“ in allen Wissenszweigen über, indem er sie als Lehrer der Welt (praeceptores mundi) proclamirt. Er ist nicht blind gegen ihre Mängel, geißelt z. B. nach Gebühr die noch immer nicht ausgestorbene Heftdiktirerei und das Professorenzopfthum, das Cliquenwesen und die Sucht nach Titeln und Orden.

Von den Universitäten kommt er auf die Gymnasien, deren Vorzüge und deren Mängel, unter welchen letzteren er die Vernachlässigung der Naturwissenschaften am stärksten rügt. Auf die amerikanischen gelehrten Schulen fällt nach seiner Darstellung der tiefste Schatten.

Nun folgen die Schullehrerseminare, denen er, wie der gesammten deutschen Volksschule, „den Tribut der Ehrerbietung“ darbringt. Er tadelt die Verlegung der Seminare in kleine Landstädte, anerkennt aber ihre Leistungen und die große Zahl trefflicher Lehrer, die aus ihnen hervorgegangen, er gesteht, daß er die Blüthe seiner Anstalten in Amerika vorzugsweise deutschen Seminaristen zu verdanken gehabt, und versichert, von ihnen viel gelernt zu haben. „Ehre diesen Anstalten!“ „Ihr wohlhäbigen Bauern“ ruft er aus, „Ihr reichen Bürger, Ihr geht zuweilen in wunderlicher Hochnasigkeit stolz an diesen bescheidenen

Männern vorüber, Ihr solltet ehrerbietig vor ihnen den Hut abziehen, sie stehen riesenhoch über Euern gefüllten Kasten und gespickten Geldbeuteln" u. s. w. Wie Dullon sich über die Kargheit des Lohnes der Lehrer, diesseits wie jenseits des Oceans, äußert, kann man sich denken. „In jedem Falle gebührt den Schullehrer-Seminarien ein voller Ehrenplatz im Ruhmestempel der deutschen Schule."

Von den Schattenseiten, welche Dullon an den deutschen Schulen wahrnimmt, ist schon Einiges bemerkt worden. Er widmet dieser Betrachtung einen besondern Abschnitt. Unter den Schatten hebt er besonders hervor: die Bewachung der Universitäten durch Curatoren nach den Karlsbader Beschlüssen, die Fortdauer der Lehre „der heiligen Dogmatik" auf den Universitäten und Mancherlei, was zur Kategorie des Perücken- und Zopfthums, zu den Lastern der Stellenjägerei, der Parteisucht und der Heuchelei, zu den veralteten Weisen des Mechanismus und der verknöcherten Methoden gehört. An den Directoren der Gymnasien tadelt er besonders den monarchischen Dünkel, das Spioniren und maßlose Inspiciren (?), an allen Schulen den religiösen Zwang, den Dogmatismus des Unterrichts, die Massenhaftigkeit der Lernstoffe, die Theilnahme am Abendmahle auf Commando u. s. w., und was er zu den Fürsten und Obrigkeiten über die ökonomische Lage der Lehrer spricht, davon möchte man wünschen, daß es Alle lesen und beherzigen möchten.

Hr. Dullon geht nun zu einer Darstellung des innern Wesens der Schule in Deutschland über, in welcher er sich weitläuftig und ausführlich, ohne Zweifel um seiner jetzigen Landsleute willen, die er von falscher Fährte abbringen will, ausspricht. Er nennt die Momente, welche er auffaßt, „Kernpunkte." Wir können darüber kurz sein, obgleich sie auch bei uns lesenswerth sind.

Nachdem er einige Blicke auf die von Regierungsseite auf die Schule geübten Einflüsse, womit er, besonders was „die willkürliche Behandlung der Seminare" betrifft, sehr unzufrieden ist, gethan hat, bespricht er die Art, wie die deutschen

Lehrer die Unterrichtsgegenstände behandeln und kommt damit auf die Methoden, denen er an und für sich und besonders Angesichts der in Amerika üblichen eine Lobrede hält und als deren Stern und Kern er — gegenüber der dort herrschenden abfragenden Manier, die kein Unterricht ist — die fragende, katechetische, dialogische darstellt, welche sich an das Innere der Schüler wendet, ihr Interesse und ihre Selbstthätigkeit weckt, sie das selbst finden lehrt, was sie finden können, kurz die naturgemäße Entwicklung fördert. Hr. Dullon geräth in's Feuer, wenn er in der Einsamkeit seiner Prärie daran denkt, was die deutschen Lehrer darin leisten und was er selbst mit deutschen Lehrern auf amerikanischem Boden damit geleistet hat. Er nennt die Methode die „Cardinaltugend der gesammten Schulmeisterei", womit seine Gehülfen Unglaubliches ausgerichtet hätten; wer sie verachte oder gering schätze, sich des stundenlangen Sprechens befleißige oder die Zeit hauptsächlich mit Abfragen und Ueberhören beschäftige und meine, damit seiner Aufgabe genügt zu haben, sei ein Narr. Er ist der Ansicht, daß die richtige Methode selbst bei beschränktem Wissen Schätzenwerthes leiste, während das umfassendste Wissen bei verkehrter Methode sehr zweifelhaften Werthes sei, das Land der Denker sei das Land der gediegenen Methoden, deren Ausbreitung man den Seminaren zu verdanken habe. Ihm hat man in Amerika bisweilen den Vorwurf gemacht, daß die fragend-entwickelnde Methode die Schüler zu sehr angreife und daß seine Schule überall mit dem Ei anfange; aber er zeigte sich in der Widerlegung dieser Einwürfe und in der Festhaltung der Gründlichkeit des Unterrichts als ein deutscher Mann. Er meint, diese Eigenschaft offenbare die Kernhaftigkeit des deutschen Charakters und bekunde den Standpunkt der Methode auf ihrer stolzen Höhe. Der Amerikaner liebt die Fixbleiche, das directe Losgehen auf das Ziel, das „Praktische", was unmittelbar zur Anwendung taugt und baaren Vortheil bringt. Daß Hr. Dullon in der Aufzählung der Männer, welchen man die deutsche Methode verdanke, Pestalozzi's nicht vergißt, kann man sich denken.

Nur Eines hat mich in der ganzen beredten Schilderung in Verwunderung gesetzt: das Lob, das er dem Heidelberger Katechismus als Schulbuch spendet, er nennt es „ein pädagogisches Meisterwerk, welches die wunderlichen Satzungen des orthodoxen Christenthums dem kindlichen Verständniß zum Erstaunen nahe bringe", ja er behauptet, „in der Form dieses Buches dämmere Pestalozzischer Geist." Wie sich diese Ansichten mit der Hochhaltung der entwickelnden Katechese, überhaupt mit Dullon's Ueberzeugungen vertragen, ist mir unfindbar gewesen. Nach meiner, anderwärts schon ausgesprochenen Ueberzeugung ist der Heidelberger Katechismus, der auch ursprünglich nicht zum Buch für unmündige Kinder bestimmt war, das schlechteste Schulbuch, das je das Tageslicht erblickt hat. —

Von der Disciplin in den deutschen Schulen nur ein paar Worte. Auch diese preis't Dullon in hohem Maaße. Er schreibt zwar „der hochobrigkeitlichen Frömmigkeit", dem Einfluß „stereotyper Satzungen", dem „süßlichen Patriotismus", dem „monarchischen Geiste, der in den Schulen den Gamaschendienst erzeugt", keine freibildende Kraft zu; aber er erklärt trotzdem die deutschen Schulmeister für „Meister in der disciplinarischen Kunst" durch ihre Wissenschaftlichkeit, ihren Ernst und ihre Gewissenhaftigkeit. Ihr Leben unterscheide sich wesentlich von dem Lebensinhalte der amerikanischen Krämer, ihrer Geldrollen, Kaffeesäcke und Baumwollenballen, sie verständen es, dem deutschen Gemüth die ideale Richtung zu bewahren, der deutsche Mann sei zwar oft ein hochtrabender, langweiliger Gesell und in seiner unterthänigen Gemeinheit ekelhaft, aber der deutsche Jüngling sei „ein Stern am Firmament des Lebens, glänzende Hoffnungen erweckend." Zum amerikanischen Jüngling verhalte er sich „wie die lichte Frühlingswelt zum erleuchteten Salon oder zur blanken Office" (Geschäftsbüreau). „Wehe denen" — so schließt er den beredten Artikel — „die ihn tödten, ihn durch den Philister, durch den feigen Knecht zu verdrängen suchen! Heil der deutschen Schule, Tod den Feinden ihres kräftigen Gedeihens!" —

III. Die amerikanische Schule.

Was nun folgt, wird den Leser nach dem, was er bisher gelesen hat, in Erstaunen setzen. Wir gebrauchen nach Möglichkeit die Worte des Verfassers in kurzem Auszuge.

Die amerikanische Schule ist zwar die Tochter Alt-Englands, aber das aristocratische England hat nichts aufzuweisen, was an Großartigkeit mit der stattlichen Volksschule des freien Volks von Amerika verglichen werden kann. Während die deutsche Schule unter dem Schutze gebietender Mächte steht, hat die amerikanische Schule keinen Deut außer den zahlreichen Millionen, die das freie Volk aus dem eignen Beutel zahlt, und sie mit Siebenmeilenstiefeln in's Leben ruft, bis in die Hinterwälder hinein. Nach dem glücklich beendeten Kriege, der ein Segen Gottes gewesen ist, wird man Wunder erblicken. Die freien Staaten werden sich zur ersten Großmacht der Welt emporarbeiten und die Schule wird zu einem Gipfelpunkt emporsteigen.

Auf die jetzige amerikanische Schule hat der fromme Aberglaube, die himmelsuchende Schwärmerei und die obrigkeitlich begünstigte Scheinheiligkeit keinen Einfluß gehabt, die Gnade mächtiger Schirmherrn ist ihr fern geblieben, der freie Wille freier Menschen hat sie in's Leben gerufen.

Von der gemeinen Knauserei, die in der deutschen Volksschule den glänzenden Inhabern des Volksgeldbeutels Schandsäulen errichtet, nicht die leiseste Spur. Mit voller Liberalität werden die Schulen errichtet, die Einrichtung der Schulgebäude ist glänzend, scharf abstechend gegen die Armseligkeit der deutschen Dorfschulen, die Schulen werden mit allen Bedürfnissen reichlich ausgestattet, der Anblick des amerikanischen Reichthums ist im Andenken an die deutsche Armseligkeit tief beschämend, Alles wird auf Staatskosten reichlich beschafft, nicht bloß für die Volks-, sondern auch für die höheren, für Fortbildungsschulen u. s. w. Hier zeigt sich die Republik in ihrer stolzen Liberalität.

Die amerikanische Schule ist frei wie das Sonnenlicht.

Da ist kein Würdenträger, kein Gesetzgeber, der sich einfallen lassen könnte, die Stätte der Volksbildung im Interesse der Herrschsucht zum Werkzeug der Verdummung zu machen; kein Hochwürdiger, kein Priester, keine Sekte hat Einfluß auf die Volksschule. Die Constitution verbürgt die Gewissensfreiheit. Juden und Christen, Katholiken und Protestanten, Presbyterianer, Methodisten, Quäker u. s. w., alle vertrauen ihre Kinder der Volksschule, sie darf die Gewissen nicht kränken, keine Ueberzeugung verletzen. Sie duldet daher keinen Religionsunterricht, der sich zu irgend einer Kirche oder Sekte crystallisiren könnte, die amerikanische Schule hat nicht gelitten durch priesterliche Uebergriffe und die Einflüsse dummgläubiger Machthaber.

Der Amerikaner ist religiös und hält auf religiöse Erziehung. Aber „aus Religion" verbietet er den Religionsunterricht in der Schule, der Amerikaner wandelt in dieser Beziehung in Schiller's Fußtapfen. Die amerikanische Schule entzündet durch ihre Religionslosigkeit die rechte Religiosität in den kindlichen Gemüthern.

In den Schulen wird die heilige Schrift gelesen; aber die Gesetze verbieten jede Erklärung, jede Commentirung der gelesenen Abschnitte, jedes willkürliche Eingreifen in das individuelle Bewußtsein. Hr. Dullon erklärt diese biblische Lectüre für verderblich, es sei ein Mißbrauch der Bibel, durch den das Gegentheil von dem erreicht werde, was man beabsichtige, das tägliche Ableiern erzeuge Gleichgültigkeit, Abneigung, Gedankenlosigkeit und äußerliche Religiosität, die auf das Herz keinen Einfluß habe und die Heuchelei begünstige. Kurz: die amerikanische Schule legt auf praktische Bildung für das Leben den höchsten Werth, für das Leben in Amerika, eben darum verwendet sie auf die Naturwissenschaften den rühmlichsten Fleiß.

Hr. Dullon rühmt die Erfolge der amerikanischen Schulen, der höheren, wie der niederen. Man finde nicht leicht einen weißhäutigen Amerikaner, der nicht lesen und schreiben könne. Wer es nicht in früher Jugend erlernt habe, mache sich in späteren Jahren daran. Wenn Einer statt der Namensunter-

schrift Kreuze machen müsse, so sei es in der Regel ein Irländer. Die Erfolge der Schule seien in allen praktischen Fächern bedeutend, der Amerikaner kenne genau die Geschichte seines Landes und seiner Verfassung, die ihm alle Rangstufen des Lebens bis zum Präsidentenstuhl offen lasse. Die Leichtigkeit, mit der der Amerikaner von einem Geschäfte zum andern, aus der Geschäftsstube zum Kriegshandwerk, aus dem Lehrzimmer zu öffentlichen Aemtern *) übergehe, sei bewunderswürdig. Die Literatur Englands und Frankreichs überrage die deutsche, welche von dem Amerikaner über die Achseln angesehen werde. Er halte das amerikanische weißhäutige Volk für das gebildetste und cultivirteste der Erde. Er sei in der That vom Wirbel bis zur Zeh ein Mann der thatkräftigsten Praxis; der erste beste Kaufherr oder reiche Branntweinbrenner werde zum Schulinspector ernannt und verstehe sich auf das neue Amt.

Der Verfasser geht nun in eine ausführliche Darstellung aller Arten von Schulen, welche den Amerikaner mehr interessiren wird als den Europäer, der in seinem Heimatland bleibt, über. Wir ziehen daher nur einzelne Notizen an.

Der Unterricht in den Volksschulen währt von 9—12 und von 1—3, also 5 Stunden, mit Ausnahme des Sonnabends, welcher Tag ganz schulfrei ist. Von jenen 5 Stunden werden indessen nur 3 mit Unterricht ausgefüllt, in den zwei andern „studiren die Schüler ihre Bücher", meist unter Aufsicht der Lehrer. Die einzelnen Lectionen dauern 30, 20, 15, 10, 5 Minuten, woraus schon zu entnehmen ist, daß die Lectionen meist in Aufgeben und Ueberhören dessen bestehen, was die Schüler in den zwei Studirstunden sich aus Büchern eingeprägt haben.

Nach des Verfassers Schilderung herrscht auf den theologischen Bildungsanstalten noch das starre mittelalterige Dogma, „der kirchliche Köhlerglaube", die Herrn Reverends schimpfen auf die deutsche Kritik, von der übrigens nur wenige

*) Der berühmt gewordene General Sigel war Lehrer in der Dullon'schen Schule in New-York.

eine klare Vorstellung haben, kurz: das Bild von der Theologie ist sehr düster — Hengsterberg freilich würde es für ein positives Lichtbild erklären.

Das Kapitel über die Schulverwaltung übergehen wir, uns interessirt mehr das nun folgende über die Lehrer, insonderheit über die Volksschullehrer.

Die Colleges und Universities machen es, wie die meisten deutschen Universitäten, sie hegen den Wahn, daß es der directen, theoretischen und praktischen Bildung zum Lehramte an höheren Schulen nicht bedürfe, sie meinen, wer das Wissen habe, müsse auch das Lehren verstehen. Mit der Bildung der Lehrer der Volksschulen steht es nicht viel besser. Im Jahre 1863 wurden im Staate New-York in Cursen von vier Monaten 450 Lehrer und 1350 Lehrerinnen gebildet. Aus diesem einen Umstand läßt sich auf die Lehrweise dieser Lehrer und Lehrerinnen ein sicherer Schluß machen; die meisten mögen von der Ansicht, daß der Unterricht auf Kraft- und Charakterbildung denken müsse, noch keine Ahnung haben. Die hier und da veranstalteten Normal-Curse in Abendstunden für die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen können die großen Mängel im Wissen und noch viel mehr in der Methode nicht beseitigen. Die Veranstaltungen für diesen wichtigen Zweck sind in den verschiedenen Staaten sehr verschieden und ein Fortschritt ist unverkennbar. In einigen westlichen Staaten sind bereits Einrichtungen getroffen, welche auf gründliche Bildung der künftigen Lehrer in zwei- und dreijährigen Cursen abzielen.

Die Zahl der Lehrerinnen überwiegt die Zahl der Lehrer weit; in den unteren und mittleren Klassen vielklassiger Volksschulen, in welchen Knaben und Mädchen zusammensitzen (in den oberen Klassen werden sie getrennt) unterrichten oft nur Lehrerinnen, wie in allen Mädchenschulen. An den Schulen von St. Louis arbeiten 18 Lehrer und 167 Lehrerinnen. Hr. Dullon sagt darüber: „die armen Principale, die armen Kinder!“

Die Lehrerinnen sind wohlfeiler als die Lehrer, das ist

ein mitbestimmender Grund. Die Jahreseinnahme einer Lehrerin beträgt 300 bis 900, eines Lehrers (Gentlemen's) 900 bis 1500 Dollars (à 1 Thlr. 12 Sgr.). Dieser Grund der Empfehlung der Lehrerinnen, den auch in Deutschland einige Gemeinden — unglücklicher Weise — zu merken scheinen, wird, wie Dullon meint, wegfallen, sobald die Ueberzeugung allgemein wird, daß durch den „Skandal der Unmasse schulmeisternder junger Ladies" der Zweck der Schule nicht erreicht wird; mit dieser Ueberzeugung würden Millionen flüssig werden.

Die in Amerika herrschende, von Amerikanern angewandte und ausgeübte Unterrichtsmethode ist höchst einfach, sie geht hervor aus den Schul- oder Textbüchern (Textbooks), welche zur Anwendung der feststehenden Methode gearbeitet sind und ohne welche der amerikanische Lehrer gar nicht fertig werden kann.

Ein Textbuch ist ein Buch, welches einen Lehr- oder vielmehr einen Lerngegenstand katechismusartig in Fragen und Antworten behandelt und sich in den Händen des Lehrers und der Schüler befindet. Das Ganze zerfällt in Lectionen. Ein solches Textbuch kann nun begreiflicher Weise mit Geschick und mit Ungeschick, in logischer und in unlogischer Stofffolge, in entwickelnder und in nebenordnender (juxtaponirender) Weise gearbeitet sein, jeden Falls giebt es den Leitfaden ab, an welchem sich der Unterricht, wenn das Treiben so genannt werden kann, abspinnt. Was thut der Lehrer? Ganz einfach: Er giebt den Schülern eine Lection auf, dieselben lernen sie wortgetreu auswendig und sagen sie vor dem Lehrer her oder auf. Das sind die berühmten Recitationen, auf welche sich der Amerikaner so sehr viel zu Gute thut. Das Unwesen ist von England importirt worden.

Natürlich giebt es trotz der Gleichheit des Verfahrens in allen nicht-technischen Gegenständen (Geographie, Geschichte, Grammatik, selbst im Rechnen und in der Geometrie u. s. w.) Unterschiede unter den Lehrern. Der eine läßt sich vor oder nach dem Abhören der Lectionen vor den Schülern in Erläuterungen ein, der andre thut es nicht, entweder weil er dazu

zu faul ist, oder weil er von dem ganzen Gegenstand nicht die Probe versteht. In der ersten Blüthe des Pestalozzianismus behaupteten extreme Jünger, der Lehrer brauche nur einen Schritt vor dem Schüler voraus zu sein; dieß ist nach dem amerikanischen Verfahren nicht einmal nöthig, der Gegenstand kann ihm total unbekannt sein. Er hat das Textbuch in der Hand, lies't nach und überhört. Die Schulbücher sind demnach der eigentliche Schulmeister, sind Lehrstoff, Lehrgang, Methode, Alles in Allem. Man hält dieses Verfahren für absolut nothwendig, für einzig, für unübertrefflich. Man kennt kein anderes, und wenn man dem amerikanischen Pädagogen von den deutschen erzählt, ihm sagt, daß die deutschen Lehrer ohne Buch in der Hand lehren und die Schüler auch kein Buch in der Hand haben, daß die Lehrer die einzelnen Schüler nicht nach einander vornehmen, sondern eine Klasse von 50, 80 Schülern so behandele, als wäre es einer, daß sie das Gedächtniß zwar nicht mißachten und nicht brach liegen lassen, aber es doch nicht als die fundamentale Befähigung zur Bildung, sondern als ein untergeodnetes Vermögen betrachten, daß die deutschen Lehrer ihre Virtuosität in der erregenden, entwickelnden Kraft suchen und den gesammten Unterricht nicht blos als das Mittel zur intellectuellen, sondern auch zur Charakterbildung ansehen: so verstehen sie entweder nicht, was sie zu hören bekommen, oder sie glauben, daß sie belogen werden.

Das Amt eines solchen Gentlemen-Lehrers ist begreiflich sehr leicht zu führen. Nur im ersten Schuljahr sind die Elementarlehrer scharf dahinter; denn vom Lesenkönnen hängt der Gebrauch der Textbücher ab. Sonst ist der Eifer der Lehrer eben nicht groß. Dullon sagt: „Haben die Schüler gelernt — gut; haben sie nicht gelernt — auch gut. Im ersten Falle bekommen sie ihre guten, im zweiten ihre schlechten remarks.“ Ob die Knaben, kleine wie große, lernen wollen, das ist ihre Sache, nicht die Sorge und der Kummer der Lehrer. Es muß hinzugefügt werden, daß der Einfluß der von Deutschland eingewanderten Lehrer zu verspüren ist; auch haben die nach Deutschland abgeschickten amerikanischen Lehrer Besseres

gesehen und es nach der Rückkehr verbreitet, so daß man bei Schulbesuchen hin und wieder auf mündliche Lectionen (oral lessons) stößt; aber sie sind selten. Die alte Methode ist zu bequem, um sie zu verlassen, und die Bildung der Lehrer (von den Schulmamsell's zu schweigen) steht zu tief, als daß sie fähig sein sollten, deutsche Unterrichtsmethoden anzuwenden, oder auch nur zu verstehen. Die Eltern selbst kleben am Alten; die etwas von deutschen Weisen erfahren, meinen, dieselben seien nicht praktisch. Erst in vielen Jahrzehnten kann und wird sich das Bessere von den Deutschen in Amerika aus unter den englischen Amerikanern, welche die Mehrzahl bilden, verbreiten.

Die geschilderte abrichtende Methode beherrscht den Unterricht auch in den höheren amerikanischen Schulen bis zu den Universitäten hinauf. Die Lehrer geben die Lectionen auf, die Schüler lernen sie auswendig und recitiren sie. Dieser Mechanismus wird in manchen Schulen durch eingeführte „Debattirübungen" gemildert. Der Lehrer giebt ein Thema auf, stellt eine Streitfrage zu mündlicher Debatte und hetzt, wenn es an Feuer fehlt, die Schüler gegen einander. Diese Uebungen sind eine Vorschule für die juristische und politische Praxis.

Ueber die Nachtheile der amerikanischen Methode bedarf es keines Wortes. Ihre Verdrängung ist ein dringendes Bedürfniß, es zeigen sich auch wirklich vielversprechende Anfänge zum Bessern. In der Wahrnehmung derselben sagt Dullon: „es tagt."

Ueber die Disciplin, welche in den amerikanischen Schulen unter amerikanischen Lehrern herrscht, kann man kurz sein.

Der amerikanische Knabe ist anders als der deutsche. In dem elterlichen Hause herrscht nicht der Gehorsam, die Pietät, die Anhänglichkeit u. s. w. wie in deutschen Familien. Der amerikanische Knabe ist viel früher selbstständig als der deutsche. Von der Bescheidenheit, Schüchternheit und Liebenswürdigkeit des deutschen weiß er nichts. Die Rohheit der Straßenjugend in großen deutschen Städten erreicht bei Weitem nicht den Grad der Rohheit der amerikanischen. Der Unterricht in den

Schulen trägt wenig zur Milderung der Sitten bei. Wie kann es anders sein?

Aber wie helfen sich nun die Lehrer, wie ist ihre Disciplin? Sie ist äußerlich, militärisch, ist berechnet auf den Ehrgeiz, der durch äußere Zeichen, durch Meritentafeln, Censuren an die Eltern erhalten wird. Am Schlusse eines Abschnitts werden die Schüler als Höchststehende, Hochstehende, Gutstehende und Niedrigstehende charakterisirt. Zu Schabernack- und andern Streichen gegen die Lehrer sind die Schüler stets aufgelegt; Pietät gegen sie kommt nicht vor. Zuchtlosigkeit und Rücksichtslosigkeit überall, auf den Straßen wie in den Schulen. Wo die Ehrenbillets nicht ausreichen, muß der Stock nachhelfen. Die rohe, äußerliche Disciplin stimmt zu dem mechanischen Dressurunterricht. „Das Kind hat am Ende Religion, Moral, gute Gesinnung und ähnliche Artikel im Gedächtnisse, in den Büchern, auf den Bücherdeckeln, überall, nur nicht im Herzen. Es zeigt erzwungenen Gehorsam, aber nicht weiter als bis zur Pforte, und in der Regel nicht weiter, als das Auge oder der Stock des Lehrers reicht."

„In manchen, besonders höheren Schulen sucht man eine bessere Disciplin durch Kirchlichkeit zu erreichen. Erzwungene Kirchlichkeit aber ist das bedenklichste aller Disciplinarmittel; sie kann nur Gedankenlosigkeit, Gleichgültigkeit, Abneigung und Heuchelei erzeugen."

Das Weitere kann man sich hinzudenken, oder in Dullon's Schrift lesen. Mit dem besseren Unterricht werden richtigere Grundsätze in Betreff der Disciplin eintreten. Eins ändert und bessert sich mit dem Andern. Eine mehr versprechende Zukunft ist im Anzuge.

„Ihr Amerikaner" — damit schließt Dullon den lehrreichen Artikel über amerikanische Schuldisciplin — „in Eurer Schule müßt Ihr Euch doch dem deutschen Genius beugen!" —

Die deutsch-amerikanische Schule,

d. h. die in Amerika von ausgewanderten oder unter den dort längst wohnenden Deutschen aufgewachsenen deutschen Lehrern

errichteten und nach deutschen Unterrichts- und Erziehungsgrundsätzen geleiteten Schulen.

Die einzelnen Kapitel dieses nicht bloß für die Amerikaner höchst wichtigen, sondern auch für deutsche Lehrer lesens- und beachtenswerthen letzten Abschnitts sind folgenden Inhalts: ihre Aufgabe — die Schwierigkeiten — frühere Versuche — vier deutsch-amerikanische Schulen in New-York — jetziger Stand der deutsch-amerikanischen Schule.

Der Leser erwartet nach den Aeußerungen Dullon's allüberall nichts Anderes, als daß er die von ihm in New-York errichteten Schulen nach deutsch-pädagogischen Grundsätzen organisirt und ihnen gemäß — unter nothwendig gewordenen Modificationen und unvermeidlichen Accommodationen — geleitet haben werde. Und so ist es. Die zu überwindenden Schwierigkeiten waren unermeßlich, der die ganze Kraft des Vorstehers und die seiner deutschen Lehrer tagtäglich herausfordernde Kampf nie aufhörend — dadurch und trotz alledem der Erfolg ermuthigend, mitunter ausgezeichnet, die Leistungen bedeutend.

Wie das Letztere möglich gewesen, wenn man bedenkt, daß Zugang und Abgang der Schüler in stetem Fluß begriffen war, daß in einem Halb-, in einem Vierteljahr, in einem Monate 80, im nächsten 120, 200, 250 Schüler vorhanden waren, dann die Zahl wieder in umgekehrter Ordnung abnahm, das, ich gestehe es, mag man in Amerika, wird aber Niemand in Deutschland begreifen, selbst wenn die erzielten Leistungen an amerikanisch-englischen Schulen gemessen werden.

Dullon hatte den Schmerz, seine Anstalten im Jahre 1864 zu Grund gerichtet zu sehen; er hat, wie oben gemeldet, New-York verlassen und sich auf die „Prärie“ zurückgezogen, wo er in der Einsamkeit sein Buch geschrieben hat.

Wie den Ursprung und den Fortgang seiner Anstalten, so schildert er auch ihren Untergang ganz ausführlich. Da bekommen wir sehr unerquickliche Dinge zu lesen. Er schiebt die ganze Schuld seines Schiffbruchs auf die Perfidie und Intriguen eines seiner Lehrer, keines andern, als des ehemaligen

Berliner Gymnasiallehrers Dr. Gercke, dessen Name manchem Leser noch aus dem Ladendorf'schen Criminalprocesse bekannt sein wird. Gercke wanderte nach überstandener Gefängnißstrafe nach Amerika aus, kam nach New-York, Dullon nahm ihn als Lehrer, nachher als Mitdirigent in seine Anstalt auf, errichtete später mit ihm eine zweite, welche Gercke unter Dullon's Oberleitung speciell dirigiren sollte — aber Gercke betrog ihn, bugsirte ihn aus der Gemeinschaft heraus. So die Schilderung Dullon's. Es kam hinzu, daß ein andrer Lehrer seiner Anstalt in deren Nähe eine Concurrenzschule errichtete — die Dullon'sche ging zu Grunde.

Die Darstellung des ganzen persönlichen, widerwärtigen Handels mit Gercke, der jetzt einer blühenden Anstalt in New-York vorsteht, gehört eigentlich nicht in die Schrift, sie wäre besser weggeblieben.

Es ist kein Grund vorhanden, an der Wahrhaftigkeit Dullon's zu zweifeln, auch steht uns, da der angeschuldigte Theil, nach dem Grundsatze: audiatur et altera pars, nicht gehört worden ist, über das Ganze kein Urtheil zu, den Eindruck macht aber die Schilderung, daß wohl an der Richtigkeit der Auffassung der Verhältnisse gezweifelt werden kann. —

Nach alledem wird sich der Lehrer ein Urtheil über das Buch bilden können. Für mich ist es ein lehrreiches gewesen, und dies wird es wohl auch für Andere sein.

A. D.

Nachträge.

Ich wünsche und hoffe, daß die Leser den vorstehenden Bericht nicht ohne Interesse, nicht ohne Belehrung über das amerikanische Schulwesen, vielleicht nicht ohne aufklärenden Blick auf das deutsche einheimische, gelesen haben. Der Aufsatz ist vor sechs Monaten geschrieben worden und seit dem mir noch das Ein' und Andre eingefallen, das ich für geeigneter erachte, dem Aufsatze nachzuschicken als ihm einzuverleiben. Die Leser werden ja auch ihre Bemerkungen dazu gemacht haben.

1. Um über den Streit Dullon's mit Gercke mehr Licht zu erhalten, zog ich von einem nach Amerika ausgewanderten westphälischen Lehrer, der nach deutschem Muster amerikanische Rechenbücher geschrieben, auf ein von ihm erfundenes Alphabeticon Patent erworben, an der Dullon'schen Schule gearbeitet hat und jetzt als Lehrer in der Stadt Hoboken angestellt ist, Erkundigung ein. Er bestätigte die erwartete Nachricht, daß Dullon an dem Untergange seiner, längere Zeit blühend gewesenen Anstalt nicht ohne Schuld sei, was auch durch ein beigefügtes amerikanisches Blatt bestätigt wird.

Gleichzeitig klagt der Mann über den Humbug, den die Lehrer treiben, nicht bloß die amerikanischen, sondern auch die eingewanderten deutschen. „Das hiesige deutsche Publikum ist mißtrauisch geworden, weil es trotz aller Posaunenstöße in den Zeitungen und trotz der pomphaftesten Ankündigungen nur zu oft in seinen gerechten Erwartungen getäuscht worden ist. In 26 Stunden werden 24 verschiedene Unterrichtsgegenstände behandelt; einfache Denk- und Sprechübungen werden in „Philosophie" umgetauft, die Geographie wird zur „Astronomie" erhoben, die Logarithmen werden versprochen und gelehrt, wenn es noch mit den 4 Species hapert, die doppelte italienische Buchführung kommt an die Reihe, ehe die Schüler mit der Orthographie bekannt sind u. s. w. Ein Mann, der eine deutsche Elementarschule errichtet und nicht mehr verspricht, als er leisten kann, steht hinter einem Großsprecher jener Art sehr zurück; aber nach und nach gewinnt er das Zutrauen der Eltern, die Schülerzahl mehrt sich und er behält das Feld, besonders dann, wenn ihm die schwere Kunst, amerikanische Knaben zu discipliniren, gelang. Man klagt in Deutschland manchmal über die Rangen, aber hier!" —

2. Die Deutschen — sagt Dullon — werden in den vereinigten Staaten im Allgemeinen verachtet. Ich weiß nicht, wie damit die Versicherung des Theologieprofessors Schaff („der Bürgerkrieg und das christliche Leben in Nordamerika, 3. Aufl., Berlin 1866." S. 64): „Deutschland wird in Amerika allgemein verehrt als das Land der Reformation, als der

classische Boden der theologischen Wissenschaft, als der vielseitigsten Weltbildung" in Uebereinstimmung zu bringen ist. Auch die Nachrichten über das Verhalten der Deutschen in dem letzten furchtbaren Bürgerkriege stimmen damit nicht überein.

Als Beispiel, was für verwundersame Urtheile über die Nordamerikaner gefällt werden, erhellet aus einer Vertheidigung der Confessionsschule gegen die Communal- oder Simultanschule (Haug's Magazin der Pädagogik, 1864, H. 1, S. 33): „Es ist anerkannt, daß die Amerikaner keine charaktervollen Leute sind." Anerkannt von wem? muß man fragen.

3. Wer aus dem Umstande, daß in den Schulen kein Religionsunterricht ertheilt wird, den Schluß ziehen möchte, daß Religion, Christenthum und kirchlicher Sinn in den vereinigten Staaten geringer wären, als in Ländern, in welchen auf den Religionsunterricht in den Schulen der höchste Werth gelegt und verhältnißmäßig die meiste Zeit und Kraft verwandt zu werden pflegt, würde sehr irren. Nirgends in der Welt findet eine so große Anhänglichkeit an die (freilich und natürlich von Jedem frei gewählte) Kirche und ihr Bekenntniß und so viel Wohlthätigkeit und Aufopferungsfähigkeit für Religion und Kirche statt, als in den nordamerikanischen Freistaaten. Dies ist die segensreiche Folge der gesetzlichen Trennung von Staat und Kirche und der dadurch garantirten vollkommensten Religions- und Gewissensfreiheit. Sorgen die Schulen nicht für die religiöse Belehrung und Erziehung, so thun es, mit viel größerem Erfolge, die Eltern, die freien religiösen Associationen, die Secten. Ein Beispiel statt aller: New-York hat mit 800000 Einwohnern 300, Berlin mit 600000 Einwohnern 60 Kirchen. Was die Schulen, welche um der Toleranz willen Schüler jeder Secte zulassen, in der genannten Beziehung etwa versäumen, ersetzen in immensem Grade die Sonntagsschulen der verschiedenen Parteien, welche von Geistlichen und besonders von Laien (weiblichen wie männlichen Geschlechts) geleitet werden. Abraham Lincoln war in seinen Jünglingsjahren Zaunholz-Spalter, dann Sonntagsschullehrer, zuletzt Präsident der Vereinigten Staaten.

Ein deutscher Amerikaner sagt: „Die Vereinigten Staaten beweisen, daß nicht nur die freiesten bürgerlichen Einrichtungen, die freieste, von Dogmen unberührte Schule und die tiefste Religiosität neben einander bestehen können, sondern daß diese Religionspflege gerade durch die unbeschränkte Freiheit in allen Verhältnissen zur allgemeinen Sache des Volks wird."

4. Ein starker Irrthum steckt in der Meinung, daß Nationen, die es zu dauerverheißenden Staatsverfassungen gebracht haben, ein Interesse daran hätten und Neigung dazu verspürten, den auf Autorität sich stützenden Glauben zu schwächen oder zu vernichten. Ein großer Irrthum! Ganz und gar nicht, gerade das Gegentheil. Sie erblicken in diesem Glauben eine Bürgschaft für Erhaltung des Bestehenden. Ganz dasselbe gilt von den regierenden Dynastien, sie hegen dieselbe Ueberzeugung, sie suchen daher diesen Glauben zu erhalten, ihre Unterthanen darin zu bestärken, ihn dem heranwachsenden Geschlecht unausrottbar einzuflößen. Diese historisch begründeten Thatsachen beweisen die allgemeine Ueberzeugung, daß der Autoritätsglaube allgemein für das stärkste Bollwerk des Bestehenden (der Conservation) erachtet wird. Die Geschichte Englands, Hollands, Belgiens, der Schweiz beweisen dieses, ebenso in andrer Richtung die Dynastien Frankreichs, Spaniens und andre. Nur die erst nach freien Verfassungen strebenden Nationen, die Franzosen in den ersten, großen Revolutionen, wie jetzt die Italiener, sind dem Autoritätsglauben feindlich gesinnt. Sobald sie erreicht haben werden, wonach sie streben, kehrt sich diese Richtung um. Abermals eine Bestätigung der ausgesprochenen Wahrheit, daß der Autoritätsglaube für das stärkste Fundament der Erhalltung des Bestehenden erachtet wird. Der freie Amerikaner hat nicht das geringste Interesse daran, sich ihm feindlich zu erweisen.

5. Die nach den vereinigten Staaten ausgewanderten deutschen Lehrer begründen dort einen wirklichen, bleibenden Lehrerstand, der früher dort so wenig existirte, wie in dem Mutterlande, England. England hat erst in neuerer Zeit angefangen, einen Volksschullehrstand in's Leben zu rufen. Nur

Deutschland besitzt einen solchen, d. h. Männer, die von Jugend auf nach nichts streben als Volksschullehrer zu werden, es lebenslang zu bleiben und sich mit dem höchst bescheidenen Loose derselben zu begnügen. In Holland und in der Schweiz finden wir ihre Collegen, aber früher weder in England, noch in Frankreich, noch in Italien, noch in den Vereinigten Staaten. Von den germanischen Völkern ist das erst zu lernen — eine Institution, ein Stand, ein Temperament, möchte ich sagen, welches zu der Gediegenheit des germanischen Bürgerstandes unendlich viel beigetragen hat, ja ohne welches er kaum zu denken ist. Die Amerikaner haben angefangen, dieses einzusehen, die deutschen Lehrer erscheinen ihnen mit vollem Recht als Meister. Bis dahin hatten sie Lehrer, die an ihrem Glück Schiffbruch gelitten hatten und den Schulscepter nur als Nothanker betrachteten, um ihr auf den Sand gerathenes Lebensschiff wieder flott zu machen d. h. den Nothberuf, sobald wie möglich, wieder zu verlassen. So denkt der deutsche Lehrer nicht, er ist Lehrer aus Temperament und will es lebenslang bleiben. Nur so entsteht eine allgemeine Volksbildung. Frankreich's Zustände würden sich nicht sehr verändern, wenn es keine Volksschullehrer gäbe; aber unser Vaterland, unsre Gesittung, unser solider Bürgerstand ist ohne sie gar nicht zu denken. Dies haben die Nordamerikaner einzusehen angefangen, darum achten und schätzen sie die deutschen Lehrer und darin liegt ihre providentielle Mission. Deutsche Volksbildung ist ein Fundament der Volkskultur, nicht das einzige; aber ohne sie ist wahre Volkscultur unmöglich. Das ist unsre geschichtlich begründete Ueberzeugung und — wenn man will — unser Stolz. Wer die fremde Volksbildung kennen lernen will, wandert nicht nach England, Frankreich und Italien, nicht nach Polen und Rußland, nur dahin, wo Deutsche wohnen, und Amerika giebt deutschen Lehrern vor allen den Vorzug.

6. Leugne oder bestreite es, wer es vermag, ich lasse nicht von meiner auf Erfahrung sich gründenden Ansicht: die dialogische Katechismusform (in Fragen und Antworten) veranlaßt mechanisches Lernen, mechanisches Hersagen, mechanische Ab-

richtung. Zulässig mag sie allenfalls da sein, wo es auf genaues Lernen positiver Lehrstoffe (in Geschichte, Geographie, Bekenntnißformeln, wie z. B. im Luther'schen Katechismus) ankommt und man wegen der Schwachheit und Flüchtigkeit der Kinder befürchtet, daß sie in zusammenhängendem Lehrvortrag das Wichtigste übersehen möchten; aber bei alledem bleibt die Gefahr des geisttödtenden Lernens, durch stereotypes Abfragen verstärkt, bestehen, und ich sollte meinen, daß die heutigen Lehrer zu einem anregenden Unterricht einer vorgeschriebenen Leiter nicht mehr bedürften. Ist dieses wahr, so weiß man nicht, was man dazu sagen soll, daß man sogar Physik, Chemie und Grammatik in Fragen und Antworten verballhornt, und die Lehrer zu Abrichtern erniedrigt.

7. Der Berichterstatter über die Dullon'sche Schrift (Neue protest. Blätter von Dr. Haase 1866, No. 2) macht unter andern folgende Bemerkungen:

„Nicht der fromme Aberglaube oder eine himmelsuchende Schwärmerei, nicht die begünstigte Scheinheiligkeit oder die Gnade mächtiger Gönner standen an ihrer (der amerikanischen Volksschule) Wiege. Der freie Wille freier Menschen rief sie in's Leben. Die klare Erkenntniß dessen, was des Menschen würdig ist, hat den Grund gelegt; Achtung vor dem heranreifenden Menschen, vor den ewigen Gesetzen der Menschheit, vor den Bedürfnissen der herbeiströmenden Menge hat das Werk ausgeführt. — Wenn die pädagogische Einsicht es erheischt, da öffnet sich willig der Geldbeutel; von der Hungerleiderei und Absonderlichkeit deutscher Dorfschulmeister, die im „gebildeten Deutschland" noch als wirkungsvolle Theaterfiguren maltraitirt (wie 1866 noch in Leipzig!) oder als demüthige Knechte hochmüthiger Dorfsatrapen gemaßregelt werden (wie 1865 in Mecklenburg), findet sich nicht die leiseste Spur. Frei wie Licht und Luft ist die Schule Amerika's. Da ist kein Einzelner, der sie zum Fußschemel seiner Herrschaft, keine Partei, die sie, im Interesse der Herrschsucht oder der Habsucht, zum Werkzeuge der Verdummung zu entweihen sich beikommen lassen könnte. Keine Secte als solche, kein Priester als solcher

hat Einfluß auf die Volksschule. Wohl sitzen bisweilen Geistliche im Schooße oder auch an der Spitze einer Verwaltungs- und Aufsichtsbehörde; aber nicht ihres „Amtes halber“, sondern des Vertrauens wegen. Alle führen ihre Kinder mit gleichem Vertrauen derselben Schule zu, denn sie wissen, die amerikanische Volksschule darf die Gewissen nicht kränken, die persönliche Ueberzeugung nicht verletzen. Sie ist daher confessionslos, d. h. sie duldet keinen Religionsunterricht und keine Religiosität, die sich zu irgend einer Kirche oder Secte crystallisirt hat. Dabei ist nicht zu vergessen, daß der Amerikaner religiös ist und auf Religiosität in der Erziehung große Stücke hält; aber „aus Religion“ will er in der Schule keinen eigentlichen Religionsunterricht. Daß die amerikanische Schule keine Dienerin irgend eines besonderen Bekenntnisses ist, das ist das Fundament und zugleich die kräftigste Bürgschaft ihres herrlichen Gedeihens. Sie ist ein stattlicher und herrlicher Bau, so daß mancher deutsche Pedant von ihr unendlich viel lernen könnte.“ —

8. Der Schulzwang ist in den vereinigten Staaten, wie in England, unbekannt. Daß es der Schulzwang aber allein nicht thut, daß es nicht genug ist, daß die Kinder in die Schule gehen, daß es auch nicht hinreicht, daß die Kinder das Minimum von Kenntnissen und Fertigkeiten, die man für das bürgerliche Leben für nothwendig erachtet, erlernen, daß es auf den Geist ankommt, der in der Schule herrscht, daß es auf ihn ankommt, daß die Kinder lerneifrig, thätig, gescheidt und tüchtig werden, das weiß Jedermann. Es ist leider möglich, den Unterricht nach Stoffen und Methoden so einzurichten, daß die Schüler stumpf und dumm werden. Man muß daher nicht wähnen, daß es genug sei, überall Schulen zu errichten und die Kinder zu regelmäßigem Besuch derselben anzuhalten, man muß zugleich dafür sorgen, daß die genannten Zwecke erreicht werden. Darum ist es nichts als Eitelkeit, wenn man sich in Deutschland, den Franzosen und Engländern gegenüber, mit der Allgemeinheit der Schulen und der Menge der schulbesuchenden Kinder brüstet; man hat auch darauf zu sehen, was

die Schulen leisten. Der Schluß: in Deutschland besuchen 3 oder 4 mal so viel Kinder die Schulen als in Frankreich und England, ergo ist in Deutschland unter dem Volke 3 oder 4 mal so viel Verstand, Tüchtigkeit und Bildung zu finden als in jenen Ländern, ist geradezu ein alberner Schluß. Es kommt noch auf viel andere Dinge an als auf Schulbesuch und Schulzwang. Die Engländer leben seit Jahrhunderten unter einer freien Verfassung, sie üben das Selfgovernment, und über die Franzosen sind seit fast hundert Jahren die aufregendsten Stürme hinweggegangen: das sind Momente, Factoren, Zustände und Ereignisse, welche außer dem Nationalcharakter in die Wagschale gelegt werden müssen, um ein richtigeres Urtheil über den Culturgrad der genannten Völker zu fällen. Mir hat sich die Ueberzeugung aufgedrängt, daß wir in Betreff der Anregung der Schulkinder zu den genannten Eigenschaften in den letzten Zeiten keine Fortschritte gemacht haben, ich kann dieses, da ich mich oft darüber ausgesprochen habe, hier übergehen, nur andeuten, behaupte aber fest, daß dieses eine Thatsache ist. Da ich mit dieser Behauptung nicht allein stehe, da sie vielmehr wachsend mehr und mehr zur öffentlichen Meinung wird, so verdient sie die gründlichste Untersuchung.

Der geistvolle Geschichtsschreiber der vereinigten Staaten, K. F. Neumann*) sagt in der Vorrede zum zweiten Bande S. XIII.

„Abgesehen von den auf Freiheit und Oeffentlichkeit beruhenden Institutionen, bildet das Leben den Menschen tüchtiger aus als alle unsre Gymnasien und Universitäten. Der Geist des Amerikaners bleibt immer rege, der Mann ist jeder Ausbildung fähig. Eröffnen sich günstige Gelegenheiten, so kann der Freie unter den Freien zu den höchsten Stellen emporsteigen. So der Zimmermann Abraham Lincoln, so der Schneider Andrew Johnson.“ An andrer Stelle (II. S. 94) sagt Neumann: „In der Schule lernte Washington bloß Lesen,

*) Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Berlin 1865, C. Heymann's Verlag. Bis jetzt 2 Bände (607 und 592 S. gr. 8). Der dritte, letzte, fehlt noch.

Schreiben und die Anfangsgründe der Arithmetik, wozu später noch das Feldmessen gekommen ist." —

„Von welcher Vorbildung wähnen wir doch die Möglichkeit abhängig, auch nur die kleinste und unbedeutendste bürgerliche Angelegenheit zu leiten! Wie gar undenkbar ist es uns, irgend einen Mann an der Spitze einer Verwaltung zu sehen, der nicht all die Vorstufen der Schulbildung durchgemacht, die wir so wohlgeordnet und geregelt haben, daß fast an der Pforte jedes Beginnens einer öffentlichen Wirksamkeit ein mächtiges Examen lauert, um uns zu vergewissern, daß der Geist reglementsmäßig zugeschnitten sei zur Brauchbarkeit! Haben wir ja sogar in der demokratischsten unserer Institutionen, in der gleichen Pflicht zum Militärdienst, ein sehr umfassendes Schulexamen hingestellt, wonach wir das Urtheil fällen, daß ein junger Mensch, der bis zur Sekunda des Gymnasiums die Reife der Schulbildung in sich aufgenommen, im Stande sei, in Einem Jahre ein so guter, ja noch besserer Soldat zu werden, als ein sogenannter Ungebildeter in drei Jahren! — Wie wenig traut unsere Sitte dem gesunden Menschenverstande zu, wenn wir es unerträglich finden, mit Menschen zu verhandeln, die der strengen Regelrichtigkeit unserer Sprache nicht gewachsen sind. Und dennoch können wir ohne Versündigung gegen die Wahrheit nicht leugnen, daß unter den Klassen, die wir die ungebildeten nennen, scharfer Verstand und klare Einsicht gar nicht seltene Naturgaben sind, und die sogenannte Bildung, die unsere Schulen erzeugen, gar wenig Garantie ist für die richtige Anschauung realer Verhältnisse, wie sie ein wirkungsreiches Eingreifen in die praktische Welt erfordert!

Da lehren uns denn Beispiele, die von Amerika ein leuchtendes Zeugniß über die alte Welt verbreiten, wie unter naturgemäßen Verhältnissen die höheren Begabungen sich die höchste Geltung verschaffen, wenn sie auch den Regeln, wonach wir geistige Größen vor Allem abmessen wollen, nicht entsprechen."

9. Die Grundsätze, welche die Gesetzgeber der Vereinigten Staaten (Repräsentanten und Senat) in Religionsangelegenheiten leiteten und leiten, kann man deutlich aus den Botschaften

der Präsidenten kennen lernen. Die des Präsidenten **Madison** erklärt sich darüber in folgender Weise (a. a. O. II. S. 98):

„Die Religion oder die Pflicht, welche wir gegen unsern Schöpfer haben, sowie die Weise, sie zu handhaben, ist **bloß das Ergebniß der Vernunft und Ueberzeugung, nicht irgend einer Macht oder Gewaltthätigkeit.** Die Religion muß demnach **der Ueberzeugung und dem Gewissen** eines jeden Menschen überlassen bleiben. Dieses Recht ist, nach seiner Natur, ein **unveräußerliches** Recht. Es ist unveräußerlich, weil die Meinungen der Menschen von der Ueberzeugung abhangen, welche sie durch eigenes Nachdenken gewinnen und sich nicht nach den von außerhalb kommenden Befehlen richten. Jeder Mensch ist verpflichtet, Gott in der Weise zu verehren, die er für seine beste hält; diese Pflicht geht allen andern vor, welche die bürgerliche Gesellschaft in Anspruch nehmen kann und darf. Aus diesen Gründen halten wir es für eine unumstößliche Wahrheit, daß die religiösen Rechte und Bedürfnisse durch die bürgerliche Gesellschaft nicht geschmälert werden können. Die Religion steht außerhalb aller Befugnisse der bürgerlichen Gesellschaft." —

„Aus diesem Grunde" — fügt **Neumann** hinzu — „halten sich die denkenden Männer Amerika's nicht für befugt, ihre Kinder der Taufe zu unterwerfen oder in einer bestimmten Religion zu erziehen. Einem Unmündigen gewisse Glaubensformen aufzubürden sei ein schmachvoller Mißbrauch der elterlichen Gewalt, verstoße gegen den ersten Satz der Unabhängigkeitserklärung, wonach alle Menschen gleich sind und ein Recht haben auf Freiheit und ein glückliches Dasein. Durch Einzwängen in eine bestimmte religiöse Form werde die Freiheit vernichtet; es enthielten alle Religionen gewisse Glaubenssprüche, welche leicht das glückliche Dasein untergraben könnten."

10. „Die Geistlichen haben die Neuengländer zu dem geistigfrischen, lebensthätigen und geschäftsgewandten Volke auferzogen. Die Geistlichen sind heutigen Tages noch, wenn auch nicht mehr in demselben Maße, die Erzieher und Bildner der Jugend, die Berather und Leiter der Erwachsenen. Diese

Stellung der „Minister" thut aber, wie man leicht nach europäischer Erfahrung schließen könnte, der Freiheit und den republikanischen Einrichtungen keinen Eintrag. In Europa ist die christliche Religion nicht selten zu einer Polizeianstalt, zu einem die Menschheit ihrer Würde beraubenden Institute herabgesunken, welches die Despoten je nach Laune und Vortheil gebrauchten und mißbrauchten. Nicht so in Amerika. In den vereinigten Staaten gilt das Christenthum aller Sekten, gelten die Religionen aller Gläubigen als die Grundlage der Selbstregierung, als die festesten Säulen der republikanischen Institutionen. — Vom Standpunkte der Moral und der Wohlfahrt des Gemeinwesens bespricht der Geistliche von seiner Kanzel die verschiedensten Angelegenheiten und Beschäftigungen des Lebens. Die Ereignisse des Tages, die Begebenheiten der Gegenwart beschäftigen ihn mehr als die Glaubenssätze seiner Religion und die Ansichten über die künftige Welt." (Am a. O. II. S. 144.) **A. D.**

II.

Ueber Aufgabe und Mittel des Unterrichtes im Deutschen. *)

I.

Das Thema ist erfreulich und bedenklich zugleich: erfreulich, sofern es für die Lehrer aller Fächer von Interesse sein

---

*) „Skizze eines von Hrn. Professor Pabst in der Versammlung des Bernischen Sekundarlehrervereins den 26. August 1865 in Hofwyl gehaltenen Vortrags. Der verehrte Hr. Referent hat uns obige Notizen mit verdankenswerther Gefälligkeit für unser Blatt zur Verfügung gestellt. Wegen Mangel an Zeit mußte jedoch der Verfasser auf stilistische Ausrundung seiner Arbeit verzichten."

Die Red. der „Neuen Berner Schulzeitung" 1865 No. 36.

Der gehaltreiche Aufsatz wurde mir direct von dem Hrn. Verfasser,

muß; denn kein anderer Unterrichtsgegenstand greift so allgemein und so tief in alle übrigen ein und hinwieder bedarf keiner so sehr wie er der Unterstützung durch die andern; bedenklich wegen seines weiten Umfangs und reichen Inhaltes; Stoff für eine ganze Semester-Vorlesung.

Daher bleibt für die Behandlung nur eine doppelte Wahl: entweder Heraushebung eines besondern Theiles mit Verzichtleistung auf das Ganze, oder übersichtliche Darstellung des Ganzen mit Verzicht auf Ausführung. Der letztere Weg ist einzuschlagen, weil Stellung und Aufgabe, Umfang und Inhalt des deutschen Unterrichtes überhaupt noch nicht fest stehen, selbst nicht unter den Lehrern, von denen manche das durch einzelne Vorkämpfer erworbene Gebiet noch nicht zu betreten und zu bebauen wagen. Daher Zweck des Vortrags zunächst: Rechtfertigung der Aufgabe des deutschen Unterrichtes in ihrem weitesten Umfang behufs der Erweckung oder Belebung des Vertrauens und Muthes der Lehrer dieses Faches und der Erzielung eines ersprießlichen und beziehungsweise nothwendigen Einverständnisses und Zusammenwirkens mit den Lehrern anderer Fächer. Unzertrennlich hiervon ist die Erör-

Rector der Kantonschule, mitgetheilt. Ich zögere nicht, denselben durch Aufnahme in die Rheinischen Blätter weiter zu verbreiten. Die Auffassung des Gegenstandes ist eine so umfassende und die Lösung der betr. Aufgabe eine so allseitige, daß der in den reichen Inhalt näher eingehende Leser eine fruchtbare Anregung zu gründlichem Nachdenken empfangen wird, selbst dann, wenn er sofort gewahr werden sollte, daß die von dem Verfasser gestellten Ziele durch seine Praxis nach Umfang und Inhalt nicht erreichbar sein sollten. Die Volksschule geht dabei aber auch nicht leer aus! — Nicht zu übersehen ist der Umstand, daß die Abhandlung nicht direct vom Verfasser, sondern vom Referenten herrührt, mit Recht als eine „Skizze" bezeichnet worden ist, über deren einzelne Theile ganze Abhandlungen geschrieben werden könnten. Wer des Verfassers Ansicht über den Unterricht in höheren Anstalten in ausführlicher Darstellung kennen lernen will, muß sich dessen musterhafte Abhandlung in dem Programm der Berner Kantonschule vom Jahre 1858 zu verschaffen suchen. Eine Ergänzung derselben, eben so musterhaft, ist des Verfassers Abhandlung 1866: „Ueber die Charakteristik historischer und poetischer Personen." (33 S. 4°.) A. D.

terung der Mittel, welche dieser Unterricht theils innerhalb seines eigenen Gebietes, theils in dem Beistande anderer Lehrer vorfindet. Dagegen kann die besondere Aufgabe der Mittelschulen der beschränkten Zeit wegen nicht eigens und vollständig erörtert, sondern nur gelegentlich angedeutet und auch die Methode nur theilweise besprochen werden.

A. Behufs eines vorläufigen Ueberblickes zuerst einfache Aufzählung der verschiedenen Aufgaben ohne Erörterung ihres bestimmteren Verhältnisses zu einander, welches das der wechselseitigen Unterordnung ist. Zu erzielen sind:

I. Möglichst große Sicherheit und Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der in unserer klassischen Literatur enthaltenen neuhochdeutschen oder allgemeindeutschen Sprache und zwar nicht nur zur Wiedererzeugung fremder Gedanken, wozu auch Rezitation und Deklamation gehören, sondern auch zum Ausdruck eigener.

II. Kenntniß der richtigen und reinen neuhochdeutschen Sprache und Einsicht in das Wesen, die Gesetze und die Geschichte derselben, soweit sie sich nach dem Standpunkte der formellen und materiellen Geistesbildung der Schüler erreichen läßt, mit andern Worten: Unterricht in den Sprach- und Redewissenschaften: Grammatik im weitern Sinne (Onomatik, Etymologie, Flexionslehre und Syntax) und Rhetorik im weitern Sinne (Rhetorik im engern Sinne als Lehre von der prosaischen Rede und Poetik), in welcher die Stilistik nebst der Prosodik und Metrik als besonderer Theil gehört.

Zu diesen zwei nähern und besondern Zwecken gesellen sich zwei fernere und allgemeinere:

III. Formale Geistesbildung, d. h. Entwicklung des Denkvermögens und

IV. Eine gewisse materiale Geistesbildung, insbesondere Ausstattung des Geistes mit einem solchen Inhalt, welcher geeignet ist, zu einer allgemein menschlichen und zugleich national ausgeprägten Bildung des Charakters einen möglichst breiten und sichern Grund zu legen.

Hierzu kommt:

V. Das Studium der neuhochdeutschen Literatur. Hierunter ist nicht vollständige und streng wissenschaftliche Literaturgeschichte verstanden, welche alle irgend wichtigen literarischen Erscheinungen von Anbeginn bis auf unsere Zeit nach ihrem pragmatischen und idealen Zusammenhang darlegt. Diese ist der Hochschule zu überlassen; die Mittelschule kann nur darauf vorbereiten.

1. Schon von den untern Klassen an durch gelegentliche und biographisch gehaltene Notizen, welche erst in den obersten Klassen in einen historischen Zusammenhang zu bringen und zu einer kurzen Uebersicht über die Literatur der Neuzeit in ihren Hauptrichtungen und Hauptarten zu verarbeiten sind.

2. Hauptsächlich durch Erklärung einzelner mustergültiger neuhochdeutscher Schriftstücke aller Arten der Prosa und Poesie, wodurch der Schüler befähigt werden soll, künftighin selbst zum grammatischen und rhetorischen, ästhetischen und stofflichen Verständniß anderer Werke derselben Arten zu gelangen.

So behandelt, wird die Literatur das Hauptmittel zur Lösung der andern Aufgaben des deutschen Unterrichtes und zur Verbindung derselben zu organischer Einheit.

B. Begründung und Rechtfertigung der verschiedenen Aufgaben und Nachweis ihres Zusammenhangs unter einander.

I. Praktische Aufgabe (siehe oben). Hierzu ist zunächst Kenntniß des reinen und richtigen neuhochdeutschen Sprachgebrauches erforderlich. Der Schüler kennt aber von Haus aus nur seine Mundart. Diese kann nicht genügen; sie ist zwar in ihrem hohen Werth anzuerkennen und zu pflegen als eine der Wurzeln, durch welche der Stamm des allgemeindeutschen Sprachbaums seine Nahrung einsaugt; aber sie ist nur das Erzeugniß des einen der beiden gegensätzlichen Triebe und Richtungen, in welchen der sprachbildende Geist sich bethätigt. Zu dem in ihr vorwaltenden Zusammenziehungs- und Besonderungstriebe muß als Gegengewicht und Korrektiv das Streben nach Ausdehnung der geistigen Gemeinschaft hin-

zukommen. Das ausschließliche Walten des ersteren Triebes würde mit der Zeit unausbleiblich zu immer größerer Verwilderung und Zersplitterung der Mundarten führen, somit das gegenseitige Verständniß nicht nur verschiedener Stämme derselben Nation, sondern sogar innerhalb derselben zuletzt verschiedener Landschaften und Ortschaften erschweren und verhindern: daher Abschwächung und Hinschwinden des Nationalgeistes und Herrschaft des Kantönli- und Oertligeistes; zugleich würde der allgemein menschlichen Bildung, der intellektuellen und moralischen, der beste Nahrungsstoff entzogen, denn die besten und höchsten Erzeugnisse des denkenden, fühlenden, wollenden und handelnden Menschengeistes sind in der Literatur niedergelegt und zwar bei uns fast ausschließlich in der allgemeindeutschen Sprache, nicht in der Mundart. Durch diese gehört der Einzelne der Heimat, durch jene erst dem Vaterland und der Menschheit an.

Mittel zur Erreichung des praktischen Zweckes:

a. Für den mündlichen Gebrauch:

1. Vor Allem Uebung der Schüler bei Gelegenheit des Unterrichtes. Dabei unerläßlich Mitwirkung sämmtlicher Lehrer. Diese ist zugleich im Interesse aller; denn nicht eher, als bis der Schüler sich richtig, klar, bestimmt und zusammenhangend über einen Gegenstand des Unterrichtes auszudrücken vermag, ist die lebendige und dauernde Aneignung desselben verbürgt, und dies Resultat vermag der Lehrer des Deutschen nicht zu erreichen, wenn beim übrigen Unterricht ein ungenügender und schlechter Gebrauch der Sprache nachgesehen wird.

2. Beispiel des Lehrers; dabei auf's Strengste Richtigkeit und Reinheit zu wahren, insbesondere scharfe Scheidung von Mundart und gemeindeutscher Sprache.

3. Beispiel der Musterstücke im Lesebuch.

b. Für den schriftlichen Gebrauch:

1. Aufsätze, und zwar sollten diese ebenso wie zusammenhangende mündliche Vorträge von jedem Lehrer verlangt

werden. Verständigung der Lehrer untereinander, um Ueberladung der Schüler mit Arbeiten zu verhüten.

2. Benutzung des Lesebuches sowohl zur Förderung der Kenntniß des richtigen Sprachgebrauches als um des Stoffes willen, welchen es zu Aufsätzen liefert.

c. Für schriftlichen und mündlichen Gebrauch Pflege des Sprachgefühls und Uebertragung desselben, welches ursprünglich nur für die Mundart vorhanden ist, auf die gemeindeutsche Sprache:

1. Durch sorgfältig überwachtes und geleitetes Lesen außerhalb der Schule. Sorge für Schulbibliotheken.

2. Durch das Verhalten des Lehrers in der Schule. Hier wiederholt sich einerseits die Forderung, daß Mundart und Gemeindeutsch im Munde des Lehrers rein gehalten werden, und liegt anderseits dem Lehrer ob, es dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, wie trotz der Abweichungen besonders in Laut- und Tonverhältnissen und Wortbiegungen Mundart und Gemeindeutsch doch durch ein festes inneres Band zusammenhangen.

II.

II. Alle diese Mittel aber sind unzureichend ohne Unterricht in den Sprach- und Redewissenschaften. Durch diese erst werden die einzelnen dem Schüler dargebotenen schriftlichen und mündlichen Spracherscheinungen lehrhaft und kommt zur Kenntniß das Verständniß der Sprache und Rede hinzu. Dieses ist unerläßlich. Richtiges Sprechen verlangt richtiges Denken. Sicherheit und Fertigkeit im richtigen Denken wird gefördert durch Erkenntniß der Gesetze desselben. Diese finden aber alle ihren Ausdruck in den Gesetzen der Sprache und werden an und in denselben erkannt. Also Erkenntniß der letztern, d. h. Sprach- und Redewissenschaft: Erforderniß zum richtigen und sichern Sprechen und Reden.

Unerläßliches Mittel auch hier wie bei No. I. die Beschäftigung mit der Literatur oder das Lesebuch. Gesetz und Regel können nicht ohne die Erscheinung, das Allgemeine nicht

ohne das Einzelne lebendig erkannt werden. Näheres hierüber im Schlußtheil (C).

Hierbei gefordert zugleich Mitwirkung sämmtlicher Lehrer fremder Sprachen, deren Verständniß ohnehin nicht möglich ist ohne das Verständniß der Muttersprache. Namentlich sorgfältige Leitung der schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen in die Muttersprache und Einübung fremder Flexionsformen in Verbindung mit denen der Muttersprache.

Mit Aufgabe II. ist zugleich gerechtfertigt:

III. Formale Geistesbildung. Die Uebung der Schüler im Gebrauch ihrer intellektuellen Kräfte hat der deutsche Unterricht mehr oder minder mit allen andern Fächern gemein; er besitzt aber das wirksamste Mittel der formalen geistigen Entwicklung in den Sprach- und Redewissenschaften, sofern diese die Einsicht in unsere Denkgesetze am meisten fördern. Richtiges Denken verlangt richtiges Sprechen; Denken und Sprechen sind nur verschiedene Seiten derselben organischen Thätigkeit; wir denken nur in der Sprache, sei es redend oder schweigend.

Auch hier tritt wiederum das Lesebuch als Mittel auf. Alle formale Bildung setzt einen Stoff voraus, woran sie vor sich geht; der fruchtbarste Stoff ist derjenige, an welchem die formalen Gesetze unseres Denkens zum Bewußtsein gebracht werden.

IV. Materiale Geistesbildung. Auch diese wird wie alle bisherigen Aufgaben vermittelt durch:

V. Die Beschäftigung mit der Literatur oder dem Lesebuch. Die Wahl des Stoffes der Lesestücke darf nicht gleichgültig bleiben, sondern muß, zumal dies ohne Zwang und Vermehrung des Zeitaufwandes geschehen kann, im Interesse fernerer Schulzwecke getroffen werden. Als diese sind zu bezeichnen:

1. Unterstützung des Unterrichtes in den Realfächern. Diese kann freilich in der Mittelschule, wo das Fachsystem das Klassensystem überwiegt, nicht so wesentlich und bedeutend sein wie in der Primarschule. Desto bedeutender tritt hervor:

2. Die Unterstützung des mit dem Religionsunterricht verbundenen moralischen Unterrichtes vermittelst der Auswahl und stofflichen Erklärung der Lesestücke. Dabei Vertheilung

der Arbeit und gegenseitige Ergänzung in der Weise, daß der Religionsunterricht die Moral mehr direkt, in ihrer abstrakten Allgemeinheit lehrt, der deutsche Unterricht dagegen dem Schüler solche konkrete Erscheinungen vorführt, welche geeignet sind, sittliches Gefühl und Willen zu beleben und zu veredeln. Daher Lektur historischen und poetischen Inhalts, bestimmter: prosaische Erzählungen und Geschichtsstücke, epische und (in den obersten Klassen) dramatische Gedichte, welche die sittliche Idee nicht bloß als Gesetz oder Strebeziel darstellen, sondern als vollendete oder sich vollendende Thatsache der Einbildungskraft des Schülers einprägen. Durch die Vorstellung der gelösten Aufgabe wird der Muth zur eigenen Lösung erhöht. Eigenthümliche Vorzüge der historischen und der poetischen Lektur: bei jener größere Stärke und Lebhaftigkeit des sittlichen Eindruckes; bei dieser größere Reinheit und Sicherheit desselben zugleich mit leichterem Verständniß. Steigerung des Eindruckes durch den Hinzutritt des ästhetischen Verständnisses und des nach Erzielung desselben eintretenden höchsten ästhetischen Genusses. Rechtfertigung dieses Studiums gegen den Vorwurf intellektueller und moralischer Verweichlichung.

Von ganz besonderer Wichtigkeit für die Erreichung des moralischen Zweckes vermittelst der Erklärung der Lesestücke ist die Charakteristik, d. h. 1) Erzielung eines gründlichen Verständnisses historischer oder poetischer Charaktere, und 2) Anleitung der Schüler zur wiedererzeugenden Darstellung derselben. Der sittliche Wille erhält eine ungemein starke Stütze durch ein festes sittliches Urtheil, und dieses wird gefördert durch die Einsicht in das Wesen, die Kräfte und Bedingungen des menschlichen Seelenlebens. Dieses aber ist bei dem Schüler, bei welchem die Selbsterkenntniß so schwierig ist, zunächst zu fördern durch das Verständniß des Seelenlebens anderer Menschen.

Der Redner geht auf diesen nach seinem Dafürhalten in den Schulen noch nicht genug beachteten Punkt nicht näher ein, weil er denselben in dem nächsten Programm der Berner Kantonsschule näher erörtern und durch Beispiele veranschaulichen wird.

Durch den Hinzutritt des vierten Zweckes zu den drei früheren erhält die Beschäftigung mit der **Literatur** oder die **Lektur** ihre höchste Weihe und Bedeutsamkeit; zugleich aber steigert sich damit die ohnehin schon nicht geringe Schwierigkeit derselben. Das Gelingen hangt hier zwar vorzugsweise von der Fähigkeit des einzelnen Lehrers ab; diese läßt sich aber bedeutend ausbilden durch die lebendige Einsicht in gewisse unumstößliche Gesetze der Auslegungskunst (Hermeneutik), auf welche hier nicht eingetreten werden kann.

Nach alledem erweist sich die **Lektur** als der lebendige **Mittelpunkt** des deutschen Unterrichtes, als das Herz, aus welchem der nährende Lebessaft ausströmt, um in beständigem Kreislauf darein zurückzuströmen. Einerseits bedarf es zwar zum Verständniß der Schriftwerke bereits einer gewissen Lösung der übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichtes; anderseits aber muß die Beschäftigung mit den Schriftwerken selbst mehr oder minder zu dieser Lösung beitragen, so daß sie wechselsweise als Zweck und als Mittel auftritt. Der gesammte deutsche Unterricht aber erscheint uns am Schlusse dieser Erörterung als ein zu fester Einheit zusammengeschlossener Organismus, welcher zwar als Bestandtheil eines höhern Organismus, des gesammten Schulunterrichtes, die übrigen Bestandtheile desselben um ihren Beistand ansprechen muß, aber den Stoff, dessen er zur Erreichung seiner untereinander innig zusammenhangenden Zwecke bedarf, in seinem eigenen Bereiche, nämlich in der Literatur, vorfindet, ihn vorzugsweise mit Mitteln, die er aus ihm selbst schafft, verarbeitet und alle seine einzelnen Glieder und Organe durch ein Centralorgan in Bewegung setzt.

III.

Innerhalb dieses Organismus aber ist es

C. **Das Verhältniß der Lektur zu den Sprach- und Redewissenschaften**, in Betreff dessen unter den Fachmännern noch die größte Verschiedenheit der Ansichten und des Verfahrens herrscht. Eine ausgeführte Erörterung desselben

ist wegen der Kürze der Zeit hier nicht möglich; doch mögen die hauptsächlichsten Streitfragen hier bezeichnet und die folgenden kurzgefaßten und abgerissenen Antworten darauf als Thesen für die Diskussion hingenommen werden.

I. Soll bei dem grammatischen und rhetorischen Unterricht analytisch (regressiv, heuristisch) oder synthetisch (progressiv, dogmatisch) verfahren werden? d. h. soll der Unterricht von den einzelnen sprachlichen Erscheinungen als dem unmittelbar Gegebenen und Bekannten ausgehend das Allgemeine, die Regel und das Gesetz als den Grund der Erscheinungen auf dem Wege der Analogie und Induktion auffinden, oder umgekehrt von dem Allgemeinen ausgehen und aus ihm das Besondere und Einzelne entwickeln (deduciren)?

II. Soll ein selbstständiger und systematisch abgerundeter Unterricht in der Grammatik und Rhetorik im Anschluß an betreffende Lehrbücher stattfinden, oder soll der theoretische Unterricht sich durchgängig an die Lektur anschließen und soll der zu demselben erforderliche Sprach- und Redestoff in Lehrbüchern oder in Lesebüchern niedergelegt sein?

III. Sollen als Stoff zum Unterricht in den Sprach- und Redewissenschaften

1. Einzelne Wörter und Sätze oder aber ganze Lesestücke dienen, d. h. solche literarische Erscheinungen, welche eine in sich zusammenhangende und nach außen abgeschlossene Gedankenreihe enthalten? und

2. Im letztern Falle: sollen diese zu bestimmtem grammatischen und rhetorischen Zwecke oder unabhängig von solchem verfaßt sein?

Allgemeine Antwort: Ein jedes Glied der soeben aufgestellten Alternativen hat eine gewisse Berechtigung, aber eben nur eine gewisse, bedingte; mit Ausschluß des andern Gliedes geltend gemacht verfehlt es das Ziel.

Besondere Antworten:

I. Analysis und Synthesis sind mit einander zu verbinden; denn eine lebendige Auffassung des Wesens und der Gesetze der Sprache ist nur möglich durch die Beziehung des

Einzelnen auf das Allgemeine und umgekehrt, mit andern Worten: durch die Vermittelung der Erscheinung mit ihrem Wesen oder Grunde. — Und zwar muß die Analysis der Synthesis vorangehen; denn dies ist der natürliche Weg unserer geistigen Bewegung, derselbe, auf welchem überhaupt die von dem Schüler zu erlernende Wissenschaft entstanden ist. Das hierbei stattfindende Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten und die Mitbetheiligung des Schülers an der Erarbeitung des wissenschaftlichen Resultates bewirken größere Sicherheit, Lebendigkeit und Freudigkeit der Aneignung desselben und fördern besser die formale Bildung. — Behufs der Vervollständigung der letztern aber, insbesondere durch den Hinzutritt der Uebung der Urtheilskraft zu der des Abstraktionsvermögens, muß sich das synthetische Verfahren anschließen als Rückkehr zum Anfangspunkte des analytisch bereits durchschrittenen Weges.

II. Lehrbuch oder Lesebuch? Beides.

1. Lehrbuch der Grammatik und Rhetorik nöthig. Eine wissenschaftliche Erfassung der Sprache und Rede ist nur gedenkbar vermittelst einer vollständigen und systematischen Anordnung und Zusammenfassung der analytisch gewonnenen und synthetisch befestigten Regeln und Gesetze, wie sie ein gutes Lehrbuch darbietet — am liebsten ein und dasselbe für alle Mittelschulen des Kantons. Das Lehrbuch bestimmt den Gang, die Aufeinanderfolge in der grammatischen und rhetorischen Analyse und Synthese, welche nicht dem Zufall oder dem Belieben der einzelnen Lehrer überlassen bleiben darf.

2. Anderseits das Lesebuch unentbehrlich. In den wissenschaftlichen Lehrbüchern waltet das Allgemeine, die Regel und das Gesetz vor, und das Einzelne, die Erscheinung, kann nicht so reichlich bedacht werden, wie der Unterrichtszweck es verlangt. Für die Rhetorik versteht sich dieß von selbst; aber auch für die Grammatik gilt es aus den bei der Beantwortung der ersten Frage angegebenen Gründen; denn sowohl für die analytische als für die synthetische Vermittelung ist reicher Uebungsstoff nöthig.

3. Der Gebrauch der Lehrbücher muß mit dem der Lesebücher Hand in Hand gehen. Sobald eine gewisse Summe zusammengehöriger Regeln erarbeitet ist, müssen dieselben noch bestimmter geordnet und dem theoretischen System des Lehrbuches eingereiht werden.

Die Frage nach dem genauern Verfahren in dieser Hinsicht führt zugleich auf die Beantwortung der dritten Hauptfrage.

III. 1. Für den Unterricht in den Redewissenschaften (Rhetorik und Poetik) müssen selbstverständlich ganze Lesestücke verwendet werden.

2. Für den grammatischen Unterricht sind einzelne Wörter auszuschließen und als kleinster Stoff einzelne Sätze zu gebrauchen; denn sonst können die Wörter weder nach ihrer Art noch nach ihrem Gebrauch in lebendiger Rede verstanden werden, weder etymologisch noch syntactisch, weder nach ihrer Begriffsform noch nach ihren Begriffsverhältnissen.

3. Für die Beantwortung der ferneren Fragen sind zu erwägen:

a. Nachtheile des ausschließlichen Gebrauches vereinzelter Sätze.

1. Derselbe gibt dem Schüler keine Sicherheit im grammatischen Urtheil; um diese zu erzielen müssen die der jeweiligen Regel entsprechenden Beispiele in zusammenhangender Darstellung mit anderweitigen sprachlichen Erscheinungen gemischt sein und aus diesen herausgefunden werden.

2. Vereinzelte, für den jeweiligen grammatischen Zweck geschaffene Sätze geben weniger Anlaß und Nöthigung zur Uebung der Geisteskräfte, insbesondere zur Sammlung des Geistes, zur Vergleichung, zur Zusammenfassung des Gleichen und zur Unterscheidung des Ungleichen, des Wesentlichen und des Unwesentlichen.

3. Sie verleiten durch Reizlosigkeit zur Unaufmerksamkeit.

b. Nachtheile der ausschließlichen oder vorherrschenden Benutzung von Schriftganzen zu grammatischem Zweck:

1. Zerstückelung der gesammten Erklärung derselben durch zu vielerlei Rücksichten. Störung des Interesses am Inhalt und an der inneren Form. Verkümmerung des gemüthlichen und ästhetischen Genusses.

2. Zugleich Zerstückelung des grammatischen Lehrstoffes, daher mehr Zeitaufwand und Schwierigkeit der Zusammenfügung zum grammatischen System. Langsamer und schwieriger Gang.

c. Abschwächung dieser Bedenken durch

1. Möglichkeit der Ueberwindung der Schwierigkeiten und Gefahren durch das Genie eines Lehrers von Gottes Gnaden, der selbst im Anschluß an die Lektur von Schriftganzen seinen latenten grammatischen Plan festzuhalten und durchzuführen versteht.

2. Durch das succesive Eintreten, Hervortreten und Zurücktreten der verschiedenen Sprach- und Redewissenschaften und ihrer Haupttheile.

3. Durch den Beistand des gleichzeitigen Unterrichtes in fremden Sprachen.

Trotzdem bleiben obige Bedenken immer noch stark genug, und ist deshalb von verschiedenen Pädagogen ein

d. Mittelweg eingeschlagen worden, namentlich von Pater Girard und Augustin Keller: von Zeit zu Zeit sollen zusammenhängende kleinere Schriftganze, welche eigens zu grammatischem Zwecke abgefaßt sind, zwischen die einzelnen Sätze eingeschoben werden. Darin soll jeweilen ein gewisser Kreis von grammatischen Begriffen und Regeln zur Erscheinung treten, um sowohl auf analytischem als synthetischem Wege fester eingeprägt zu werden.

Doch hier tritt nur zu leicht der Uebelstand ein, daß die Verfolgung des grammatischen Zweckes Inhalt, Plan und Stil beeinträchtigt und namentlich eine gewisse Steifheit und Ungemüthlichkeit erzeugt. Und selbst wenn das Talent und die Gemüthlichkeit des Verfassers solcher Lesestücke diese Gefahren überwindet, können dieselben schon aus den unter I und II

angegebenen Gründen völlig frei gebildete Lesestücke nicht überflüssig machen. Daher

e. Resultat der Erwägung: Benutzung aller drei Arten von Lesestoff zu grammatischem Zweck:

1. Anfänglich Analysis einzelner Sätze; dann jeweilen nach einiger Zeit:

2. Einschiebung von Lesestücken, welche eigens zu grammatischem Zwecke gebildet sind, mehr behufs der Einübung und Einschärfung der analytisch gewonnenen Begriffe und Regeln auf synthetischem Wege, als behufs der Erwerbung neuer.

Hierbei sind zwei Extreme zu vermeiden:

1. Bei einzelnen Sätzen Zusammenpferchung allzu vieler grammatischer Punkte.

2. Bei ganzen Lesestücken Beschränkung der grammatischen Begriffe und Regeln, welche eingeübt werden sollen, auf eine zu geringe Zahl.

3. Die Erklärung freier, unabhängig von grammatischem Zwecke gebildeter Lesestücke soll schon, sobald die elementare Schwierigkeit des Lesens und Schreibens überwunden ist, also in Mittelschulen von Anbeginn eintreten und neben dem in besonderen Stunden oder Stundentheilen an einzelnen Sätzen und grammatisch zugerichteten Lesestücken zu ertheilenden grammatischen Unterricht sich fortsetzen. Auch soll dabei die Förderung des wissenschaftlichen Unterrichtes (in der Grammatik mehr auf synthetischem, in der Rhetorik zunächst auf analytischem Wege) nicht ausgeschlossen sein; doch muß die Benutzung dieser Art von Lesestücken zum grammatischen Zwecke so beschränkt werden, daß das Interesse der Schüler an Inhalt und innerer Form immer vorwaltet und nicht verkümmert wird.

Mit der Zeit treten die grammatischen Erörterungen bei dieser Lektur immer mehr und nach Abschluß des grammatischen Unterrichtes ganz in den Dienst der Erklärung der Lesestücke, und hiermit stattet die Grammatik diesen den Dank ab, welchen sie ihnen für die früher geleisteten Dienste schuldet.

Die Lektur wendet sich nunmehr theils gleichzeitig, theils nach einander immer entschiedener den ferneren und höheren Zwecken des deutschen Unterrichtes zu: der rhetorischen und poetischen, der logischen und ästhetischen, der psychologischen und moralischen Belehrung und Bildung der Schüler und liefert dabei immer ergiebigern und höheren Stoff für Aufsätze und mündliche Vorträge.

III.

Die drei Preußischen Regulative.

Vortrag des Lehrers Callsen auf der Versammlung Holsteiner Lehrer in Eckernförde, am 3. und 5. August 1865.

Kenntniß der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts überhaupt und des deutschen Schulwesens insbesondere ist für uns Lehrer unerläßlich; sie zeigt uns die Bildungsideale, die Bildungsziele, die sich unser Volk in verschiedenen Zeiten stellte, die Bildungswege, auf denen man das Ziel zu erreichen strebte; sie zeigt uns, wie im Großen und Ganzen das Weltgesetz der Entwicklung zum Vollkommeneren auch auf dem Gebiete der Bildung, der Cultur, des Schulwesens das bestimmende Gesetz ist. Freilich ist diese Entwicklung keine stetige, ununterbrochene, denn oftmals treten uns Erscheinungen entgegen, die man wahrlich nicht als Fortschritte, sondern als Rückschritte bezeichnen muß. Dieß führte mich denn zunächst auf die Preußischen Regulative, die von ihren Urhebern und Anhängern als eine neue Aera des deutschen Volksschulwesens proclamirt, die von ihren Gegnern aber auf's Aeußerste bekämpft werden. Ich will sie zum Gegenstand der Beurtheilung machen, ohne Vorurtheil und ohne Voreingenommenheit.

Die rechte Würdigung ihres Werthes oder Unwerthes ist aber nur möglich, indem ich Ihren Blick auf die Aufgabe der deutschen Volksschule richte, als deren Hauptbegründer für die Neuzeit wir Pestalozzi verehren. Sein aufgestelltes Princip

wurde von da an die bewegende Kraft des deutschen Volksschulwesens: die Anschaulichkeit, die rechte Würdigung der häuslichen Erziehung, die Berücksichtigung der Individualität — die naturgemäße, allseitige, harmonische Entwicklung der Menschennatur, Erziehung des Volkes auf dem festen Boden des Volkes und seiner Bedürfnisse — mit einem Worte: christliche Humanität. Mit diesem durchgreifenden, umgestaltenden Princip an der Stirne nahm das ganze Erziehungs- und Schulwesen einen großartigen Aufschwung. Pestalozzi verstand seine Begeisterung für Menschenveredlung der Welt mitzutheilen, und in allen deutschen Staaten legten Regenten, Pädagogen, Theologen, Lehrer die Hand an's Werk, nach pestalozzischen Grundsätzen Volksschulen und Lehrerseminarien einzurichten und zu leiten. In dieser Zeit der großen Erhebung des deutschen Volkes sah man in der wahren Volksbildung die sicherste Grundlage für die großen Errungenschaften. So stand das deutsche Volksschulwesen hoffnungsvoll da, es führte in der Entwicklung der Pädagogik in Europa die Oberherrschaft, und das Schulwesen des preußischen Staates stand in hohem Ansehen.

Doch nur zu bald zeigten sich gegen die junge Schöpfung feindselige Einwirkungen. Auf die ruhmvolle Erhebung folgten reactionäre Strömungen in der Politik, überall witterte man demagogische Umtriebe. Der Volksbildung war man von Oben nicht sehr zugethan. Hiermit verband sich das Regiment der kirchlichen Orthodoxie, die die Symbolgläubigkeit als das Wesentlichste des Christenthums betonten und dürrer, seichter, flacher, hohler, kalter, abgestandener Rationalismus, Indifferentismus, und wie die Schlagwörter alle heißen, das waren die Waffen, womit man Alles, was in der Pädagogik nach Natur und Vernunft schmeckte, zu bekämpfen bereit stand. Da wurde der Schule vorgeworfen, daß sie die — allerdings überspannten Erwartungen von dem Segen der Volksschule nicht erfüllt hätte. Die Schule sollte mehr als Alles leisten, sollte die Uebel der Zeit mit Zaubermacht heilen, und da sie das eben so wenig vermochte, als es die Kirche von je her

vermocht hat, so wurde sie der Verkehrtheit angeklagt und ihr der ganz unwahre Vorwurf gemacht, sie habe eine allgemein menschliche Bildung durch formelle Entwicklung der Geisteskräfte an abstractem Inhalt gewollt und sei hierdurch theils wirkungslos, theils schädlich geworden. Die Wissenschaft wurde ignorirt; es hieß Umkehr der Wissenschaft und namentlich der Wissenschaft der Pädagogik und der pädagogischen Praxis.

Da braucht man sich wahrlich nicht zu wundern, daß das deutsche Volksschulwesen nicht auf derselben Höhe stehen blieb, und daß es noch viel weniger in der Entwicklung weiter ging, in die es durch Pestalozzi gebracht war. Den Beweis hierfür liefern die 1854 in Preußen erlassenen drei Regulative. Davon handelt das

1) von dem Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien; das
2) von der Vorbildung evangelischer Seminar-Präparanden, und das
3) enthält Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht in der evangelischen einklassigen Elementarschule (d. i. der Volksschule).

Die drei Regulative stehen im innigsten Zusammenhang; maßgebend für 1 und 2 ist die Einrichtung und der Unterricht in der einklassigen evangelischen Volksschule, weshalb ich damit beginne. Ich will ihnen zur Beurtheilung derselben einige Sätze mittheilen, die uns deutlich den Geist verrathen, der in den Regulativen herrscht.

— „Lesen, Schreiben, Rechnen in benannten und gebrochenen Zahlen, Singen und Religionsunterricht. Wo es die Verhältnisse gestatten, können zu den wöchentlich 26 Stunden, welche auf die oben genannten Gegenstände zu verwenden sind, noch 3 Stunden für Vaterlandskunde und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen angesetzt werden."

An den religiösen Unterricht werden folgende Anforderungen gestellt: „Die biblische Geschichte soll ein Christenkind an und in sich erleben, und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß und versteht man;

darum soll das Kind die biblische Geschichte vollständig erzählen können, und damit es das lerne, soll ihm der Lehrer vorerzählen. — Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werden das Vater-Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit eingeübt. Der Vorrath an Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. Weiter sind in jeder Schule mindestens 30 Kirchenlieder fest zu lernen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besondern Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen. Jeden Sonnabend werden die Perikopen gelesen und nach dem Wortverstande erklärt; wenigstens die Sonntagsevangelien müssen allmählig eingeprägt werden. Der Katechismus muß auswendig gelernt, von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können. Die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständniß und zum Besitz der Kinder zu bringen. Dazu ist weniger die Kunst des sogenannten Sokratisirens, als die des guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Ueberzeugung und Leben schafft. — Sogenannte Katechisationen über einzelne Lehrpunkte oder Lehrstücke oder Bibelsprüche sind von dem Unterrichte der Elementarschule ausgeschlossen."

Schleswig-Holsteinische Volksschullehrer, was wollen wir hierzu sagen? Ihr Urtheil muß eine Verurtheilung sein. Ich will nicht auf eine in's Einzelne gehende Kritik eingehen, sondern mein Urtheil in sechs kurze Sätze zusammenfassen.

1) Uebermäßige Anhäufung des religiösen Lehrstoffes.

2) Aengstliche Beschränkung des Unterrichts in den Realien, der nur ausnahmsweise gestattet ist und auch in einer Dürftigkeit, die großartig ist; die Gegenwart fordert doch gebieterisch diesen Unterricht.

3) Gedächtnißmäßige Aneignung der biblischen Geschichte, des Katechismus, der Sprüche, der Kirchenlieder, der Perikopen, der Gebete ꝛc., wahrlich eine den Kindern zugedachte großartige Gedächtnißarbeit.

4) Wortglaube, passives Hinnehmen, verstandloses Nachsprechen, und alles das, was die bessere Pädagogik so siegreich bekämpft hatte, soll in den Volksschulen wieder zur Herrschaft gebracht werden.

5) Mangel an frischer, freier, katechetisch vermittelter Selbstthätigkeit.

6) Kurz, der Mechanismus soll wieder eingeführt werden; in der einklassigen evangelischen Volksschule nach dem Muster der preußischen Regulative herrscht der Geist der offenen Reaction.

Wenden wir uns nun zu dem 1. Regulativ, dem Unterricht in den evangelischen Seminarien, so mögen zur Charakteristik desselben einige Citate genügen:

Das Wissen des Lehrers soll vor Abstractionen bewahrt bleiben. — Der Seminarunterricht muß im Ganzen nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule fordert.

Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didactik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich 2 Stunden Schulkunde anzusetzen.

In den Seminarien ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.

Der in den Seminarien bisher vielfach unter dem Namen „Christliche Lehre“ ertheilte Religionsunterricht ist künftighin in dem Lectionsplan als „Katechismus-Unterricht“ aufzuführen. Es versteht sich von selbst, daß die nächste Unterlage dieses Unterrichts die für den Volksunterricht bestimmten symbolischen Bücher der evangelischen Kirche, der kleine Katechismus Luthers, beziehungsweise der heidelberger Katechismus

bilden müsse. Daneben ist zu fordern, daß jeder angehende Lehrer im Stande sei, die einzelnen biblischen Historien in der für die Elementarschule gehörigen Form frei und selbstständig zu erzählen.

Von der Privatlectüre der Seminaristen ist die sogenannte klassische Literatur ausgeschlossen. Dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach seiner volksthümlich anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volks überzugehen geeignet ist.

Geschichte und Geographie sollen als gemeinsamen Mittelpunkt das Vaterland haben, und soll der Unterricht in der Geschichte sich auf den in der Geographie stützen und auf denselben zurückbeziehen. — Sorgfältige Beobachtungen und Untersuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtiges versäumt wird. Es ist daher in den Seminarien zunächst die deutsche Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen resp. Provinzial-Geschichte zu treiben.

Während der beiden ersten Jahre ist in wöchentlich 2 Stunden die Naturgeschichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigsten einheimischen Pflanzen und Thiere nach ihren charakteristischen Merkmalen als Repräsentanten von Gattungen und Geschlechtern zur Anschauung gebracht und beschrieben und die Charakterisirung der wichtigsten ausländischen angereiht wird. — Daß auch für diesen Unterricht religiöse Richtung und Haltung nothwendige Bedingung ist, bedarf keiner Erwähnung.

Für die Naturlehre sind im 2. und 3. Cursus ebenfalls 2 Stunden wöchentlich bestimmt. — Die Behandlung ist überall nur eine elementare, so daß aus der Erscheinung oder dem Versuche das betreffende Gesetz ohne mathematische Fassung und desfälligen Beweis zum Verständniß gebracht wird.

Im Rechnen muß bei den mannigfaltigsten Uebungen der Zöglinge ihnen doch überall Ein Verfahren als das für die

Elementarschule geeignetste bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unsicher machenden Vielseitigkeit nachgesetzt werde. Eine weiter gehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauche in der Schule, sondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnißrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzel kann ausnahmsweise von den Provinzial-Behörden gestattet werden u. s. w.

Sie werden mir es erlassen, über das 2. Regulativ: die Vorbildung evangelischer Seminar-Präparanden Weiteres, zu sagen, da dasselbe dem Geiste nach genau den beiden andern entspricht. Mein Endurtheil über die 3 Regulative fasse ich in 4 Sätzen zusammen:

1) Sie stehen nicht auf dem festen Boden des deutschen Volkes und seiner Bedürfnisse — sie entsprechen nicht dem Geiste unsers Volkes.

2) Sie belasten in der Religionslehre in mechanischer Weise vorzugsweise das Gedächtniß, wodurch sie gar leicht der Religion des Kopfes, des Herzens und der freien Ueberzeugung Abbruch thun.

3) Sie entsprechen nicht dem gegenwärtigen Stand der Pädagogik, Methodik, Didactik, Katechetik, Anthropologie, Psychologie; denn sie sind, sowohl in der Lehrerbildung, als in dem Unterricht in den Volksschulen in der Auswahl der einzelnen Disciplinen viel zu sehr beschränkt und in der Lehrmethode viel zu wenig wahrhaft entwickelnd und kraftbildend.

4) Sie sind daher in der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens kein Fortschritt, sondern ein beklagenswerther Rückschritt.

Nun, meine lieben Freunde und Collegen, vielleicht wünschen Sie mit mir, daß hiermit die These abgeschlossen sei, indessen es ist noch ein Zusatz: „und die schleswig-holsteinischen Lehrerseminarien und Volksschulen“ — der so umfassend ist, daß die Kürze der Zeit wohl nicht eine eingehende Beantwortung erlaubt. Aber ich glaube auch, daß dies gar nicht die Absicht des Thesenstellers (ich bin es nicht) gewesen ist, sondern es soll nur darin die Aufforderung enthalten sein, unser Schul-

wesen, unsre Seminare in Vergleich mit den preußischen zu stellen. Und da wird das unparteiische Urtheil eines jeden schleswig-holsteinischen Lehrers gewiß dahin gehen, daß unser Schulwesen einen höhern Standpunkt einnimmt, als das nach den preußischen Regulativen geschaffene. Man vergleiche nur unsre alte Schulordnung von 1814, die ihrem Verfasser, dem seligen Generalsuperintendenten Adler ein dankbares Andenken bei der Nachwelt sichert, mit den 40 Jahre später erlassenen Raumer'schen Regulativen. Hiermit ist denn der aus dem tiefsten Herzen entspringende Wunsch aller schleswig-holsteinischen Lehrer und Schulfreunde so natürlich, daß Gott in Gnaden unser Schulwesen vor solchem Geiste bewahren möge, daß sie nie preußisch werden möchten, sondern schleswig-holsteinisch bleiben.

Schleswig-Holsteinische Schulzeitung 1865 No. 43.

IV.

Schenkels Thesen,

betreffend das Recht der Kirche auf die Schule.

1) Die Schule ist eine Staatsanstalt. Der Kirche kommt ein bestimmtes Recht der Theilnahme bei der Leitung der Volksschule zu. Dasselbe ist begrenzt durch das Oberaufsichtsrecht des Staates über die Schule im Allgemeinen, über die Volksschule im Besonderen. Der Staat hat in der Schule dafür Sorge zu tragen, daß die Kinder der Staatsbürger zu beruflich tüchtigen, sittlich würdigen Staatsgliedern herangebildet werden. Auch die Volksschule hat diesen Zweck auf der untersten Stufe allgemeiner Bildung.

2) Die Aufsichtsbehörden über die Volksschule sind demnach staatliche Behörden. Eine Vertretung bedarf die Kirche nur in der örtlichen Schulbehörde. Diese kann sie fordern: theils wegen des Ursprungs der Volksschule meist aus Kirchenschulen, theils wegen des Zweckes der Volksschule, welcher

vorzugsweise die religiös-sittliche Erziehung und Ausbildung des Volkes im Auge hat.

3) Die oberste Leitung der Schule muß in einer Hand liegen. Eine Vertretung der Kirche in den Oberaufsichtsbehörden der Schule ist nicht nöthig und nicht zweckmäßig. Der Grundsatz der Einheit der Staatsschule muß in der Spitze des Schulregimentes zur vollen Geltung gebracht werden. Das hindert nicht, daß die kirchlichen Behörden von den staatlichen Behörden zu Rathe gezogen und gehört werden, wo es sich um Schuleinrichtungen handelt, die in das Gebiet der sittlichen Erziehung fallen.

4) Dagegen steht der Kirche, beziehungsweise ihren Behörden, die unmittelbare Beaufsichtigung des religiösen Unterrichts und die Leitung desselben in sämmtlichen Staatsschulen zu. Zur Vermeidung von Collisionen und Störungen hat sie sich über den Vollzug dieser Beaufsichtigung und Leitung mit den Schulbehörden in's Benehmen zu setzen.

5) Die für die Schule maßgebenden allgemeinen Erziehungsgrundsätze und die in den Lehrplan aufzunehmenden Unterrichtsgegenstände werden, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, lediglich von den Staatsschulbehörden festgestellt.

6) Der Religionsunterricht ist ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand sämmtlicher Schulen. Die religiösen Erziehungsgrundsätze, Unterrichtsgegenstände und Lehrbücher werden von den kirchlichen Behörden festgestellt.

7) Die Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Schule — mögen sogenannte Communalschulen oder sogenannte Confessionsschulen eingerichtet werden — ist eine verkehrte und verderbliche Maßregel, theils weil der Religionsunterricht durch allgemeine Moralvorschriften nicht ersetzt werden kann, theils weil namentlich das Christenthum Religion und Moral in die innigste Verbindung mit einander bringt.

8) Die Vertreter der Kirche in den Orts-Schulaufsichtsbehörden haben darüber zu wachen, daß der religiös-sittliche Charakter der Schulzucht gewahrt, insbesondere aber, daß der Religionsunterricht lebendig und geistbildend ertheilt werde.

9) Dagegen darf der Religionsunterricht nicht im Uebermaße und nicht auf eine mechanische, lediglich das Gedächtniß in Anspruch nehmende Weise ertheilt werden. Drei wöchentliche Stunden genügen, wenn er mit Geist und Leben ertheilt wird.

10) Die Frage, ob der Einrichtung von sogenannten Communalschulen oder von sogenannten Confessionsschulen der Vorzug gebühre, ist eine offene und einstweilen nach Umständen, Herkommen, Bedürfnissen und Wünschen der Bevölkerung zu beantworten. Die Einrichtung von Communal-Volksschulen ist jedenfalls mit großer Vorsicht, und niemals gegen den ausdrücklichen Willen der Betheiligten, zu bewerkstelligen. Die in den vorigen Thesen ausgesprochenen Grundsätze finden übrigens auch auf die Communal-Volksschule ihre Anwendung.

11) Die Einrichtung von sogenannten Kirchenschulen ist durchaus verwerflich. Sie steht mit dem Grundsatze der Staatsschule im Widerspruche, sie befördert die confessionelle Spaltung und Unduldsamkeit und sie schließt die Gefahr ein, an die Stelle der allgemeinen Volksbildung eine beschränkte clericale Standesbildung treten zu lassen.

V.

Zur Verbesserung der Schulzimmer.

(Aus einem Bericht der Pädagogischen Section der Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur.)

In den jüngst verflossenen Monaten sind durch den Herrn Dr. Hermann Cohn an mehr als 10,000 Schulkindern augenärztliche Untersuchungen angestellt worden, welche zu dem Resultat führten, daß die Anzahl der kurzsichtigen Schüler im Verhältniß zur Dunkelheit der Lehrzimmer zunimmt.

Zugleich erwiesen sich sämmtliche Subsellien der untersuchten Schulen für die Gewöhnung einer guten Körperhal-

tung und der dadurch bedingten Gesundheit der inneren Organe, namentlich aber für die Schonung der Augen als ungeeignet.

Diese Thatsachen wurden der „pädagogischen Section" durch mehrere Vorträge dargelegt, sowohl ärztlicher-, als pädagogischerseits in eingehenden Discussionen erwogen und sind der Grund, weshalb die unterzeichnete Section die nachfolgenden Vorschläge sich erlaubt.

I.

Zu einer ausreichenden Beleuchtung der Lehrzimmer ist nöthig, daß das Schulhaus womöglich nach allen Richtungen frei stehe, daß die Fenster desselben eine Höhe von 80—100 und eine Breite von 50—60 Zoll besitzen und zur Linken der schreibenden Schüler liegen.

Leider hat sich bei den Elementarschulen Breslau's, welche 6—16 pCt. kurzsichtige Schüler haben, gezeigt, daß den Schulanstalten in einer Entfernung von oft nur zehn Schritten Häuser (hohe Mauern) von 3—5 Stockwerken gegenüberstehen.

In den Schulen, welche diese Lage haben, haben sich die meisten kurzsichtigen Schüler vorgefunden. Deshalb erscheint die Verlegung derselben aus diesen engen Gassen auf freie Plätze oder breite Straßen als dringend geboten. Es ist überhaupt zu empfehlen, zur Errichtung neuer Schulhäuser solche Plätze zu wählen, denen früher oder später durch angrenzende Neubauten das nöthige Licht nie entzogen werden kann.

II.

Der Schultisch ist in allen Schulen Breslau's unzweckmäßig, weil nicht den Größenverhältnissen der Schüler entsprechend, construirt.

Hauptsächlich kommt es bei demselben auf drei Entfernungen an: auf die Höhe der Sitzbank, der Tischplatte und deren horizontalen Abstand von einander.

Die Sitzbank darf für ein Kind nie höher sein, als

dessen Unterschenkel lang ist. Zahlreiche Messungen, welche von schweizer Aerzten, besonders von Hrn. Dr. Fahrner in Zürich angestellt und in Breslau wiederholt worden sind, haben ergeben, daß diese Dimensionen bei Knaben und Mädchen ungefähr 2/7 der Körperlänge betragen. Die Höhe der Sitzbank muß daher jederzeit hiernach festgestellt werden.

Der senkrechte Abstand — „Differenz" — zwischen Sitzbank und Tischplatte muß immer gleich sein der Entfernung der Ellenbogenspitze (des zwanglos herabhängenden Oberarmes) von der Sitzbank. Diese Entfernung beträgt bei Knaben 1/8 (bei Mädchen 1/7) ihrer Körpergröße, so daß demnach die Höhe des innern, dem Schüler zugekehrten Tischrandes 2/7 plus 1/8 ihrer Körpergröße gleich sein muß.*)

Die wagerechte Entfernung — „Distanz" — der Sitzbank von der Tischplatte muß entweder Null betragen, oder, was bei weitem zweckmäßiger, der innere Rand des Tisches muß den vordern Rand der Bank um einen Zoll überragen. Dadurch erst wird es dem Schüler möglich, bei normaler Körperhaltung mit seiner Hand das Buch zu erreichen, ohne daß der Oberkörper nach vorn überneigt und das Auge der Schrift zu nahe kommt.

Nach diesen Grundverhältnissen sind die Schultische bisher in Breslau nicht angefertigt worden. Daher finden sich überall Dimensionen an denselben, welche kaum den Größenverhältnissen erwachsener Personen, geschweige denn denjenigen der Kinder entsprechen. So schwankt die Höhe der Sitzbank an den jetzigen Subsellien zwischen 16 und 22, und die des innern Tischrandes zwischen 26 und 31 Zoll. Die „Differenz" beträgt 10—13, die „Distanz" dagegen 3—4, auch 6, sogar 9 Zoll! — Trotz dieser viel zu großen Dimensionen befinden sich fast nirgends Fußbretter an den Pulten.

*) Diese Angaben gelten nach Dr. Fahrner nur für Knaben. Bei Mädchen kommt die Dicke der Kleider, welche dem Sitz aufliegen, noch in Betracht, und ist die Höhe des innern Tischrandes daher auf 3/7 der Körpergröße zu bemessen.

Zufolge der von Hrn. Dr. Hermann Cohn vorgenommenen Messungen und Berechnungen stellen sich die Größenverhältnisse unserer Elementarschule folgendermaßen:

Aus dreiklassigen Schulen wurden 1453 Kinder gemessen. Sehr große und ganz kleine Schüler einer Klasse fanden als Ausnahme keine Berücksichtigung. Aus der Massengröße wurde die Durchschnittsgröße einer Klasse berechnet, aus den verschiedenen Durchschnittsgrößen der verschiedenen Schulen aber erst die allgemeine Mittelgröße für die Abtheilung aufgesucht. Diese Mittelgröße beträgt in Klasse III. Abth. b. 44″, Abth. a. 46″; Kl. II. Abth. b. 48″, Abth. a. 50″; Kl. I. Abth. b. 52½″, Abth. a. 55″.

Bei den Schülern der vierklassigen Elementarschulen gestalten sich diese Verhältnisse nur um ein Geringes anders. Es sind 1788 Schüler gemessen worden. Das allgemeine Mittel der Durchschnittsgröße beträgt in Kl. IV. b. 42″, a. 44″; Kl. III. b. 45½″, a. 47″; Kl. II. b. 49″, a. 51″; Kl. I. b. 53½″, a. 56″.

Da das Vierklassensystem in Breslau in nächster Zeit vollends durchgeführt sein wird, so sind den nachfolgenden Berechnungen die obigen Größenverhältnisse der Schüler vierklassiger Elementarschulen zu Grunde gelegt und die dabei vorkommenden geringen Differenzen (⅛—¼″) aus praktischen Gründen außer Acht gelassen worden.

Nach den acht verschiedenen Stufen müssen eben so viele Schultische in Gebrauch kommen, und kann die Unterabtheilung der dritten Klasse einer dreiklassigen Schule das Modell für die Oberabtheilung der vierten Klasse, dagegen die Oberabtheilung der dritten Klasse der ersteren Anstalt dasjenige der Unterabtheilung der dritten Klasse einer vierklassigen Schule erhalten, und so fort.

Für diese acht Modelle stellen sich die Dimensionen nach den Größenverhältnissen der Schüler, von der Fußsohle aus berechnet, also:

Modell:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Klasse:	IV. b.	IV. a.	III. b.	III. a.	II. b.	II. a.	I. b.	I. a.
Höhe der Sitzbank:	12″	12½″	13″	13½″	14″	14½″	15″	15½″
Höhe d. innern Tischrandes, Knaben:	17½″	18″	18¾″	19½″	20¼″	21″	22″	23″
Höhe d. innern Tischrandes, Mädchen:	18″	18½″	19½″	20¼″	21″	22″	23″	24″

Die aufgestellten Dimensionen haben sich an einer Anzahl von Schülern, deren Größe dem allgemeinen Mittel entsprach, in Folge vorgenommener Sitzversuche, als vollständig richtig erwiesen.

Die Tischplatte muß 15 Zoll breit sein. Davon erhalten 3″ eine horizontale, 12″ dagegen eine schräge Lage mit einer Neigung von 2 Zoll.

Pädagogische Rücksichten erfordern sowohl das Aufstehen der Schüler, als das Wechseln ihrer Plätze. Deshalb muß der schräge Theil der Tischplatte, wie Hr. Dr. Parow in Berlin vorgeschlagen, der Länge nach in der Mitte getheilt, beide Theil durch Charniere aber so verbunden werden, daß sich die untere Hälfte überklappen läßt.

Das Bücherbret wird — wie gegenwärtig — in einer Breite von 6″ und, vom äußern Tischrande aus gerechnet, in einer senkrechten Entfernung von 5″ angebracht.

Eine Bankbreite von 10″ ist ausreichend, aber auch nöthig. Am Hinterande derselben muß zur Stützung der Wirbelsäule eine Rückenlehne befestigt werden, deren Höhe der Unterkante des innern Tischrandes entspricht.

Nach den hier angegebenen Größenverhältnissen construirte Schultische werden, abgesehen von ihrer verschiedenen Größe, bedeutend niedriger, als die gegenwärtig gebrauchten.

Verschieden hohe Pulte erschweren den Ueberblick über die ganze Klasse, und sehr niedrige beeinträchtigen durch ein zu tiefes Niederbücken die Gesundheit des Lehrers. Deshalb ist für alle Modelle, vom innern Tischrande aus gerechnet, eine Höhe von 28 Zoll, incl. des Sockels, zu beanspruchen.

Dieser Umstand bedingt die Anbringung eines Fußbrettes, für welches eine Breite von 6″ genügt. Die Höhe, in welcher es anzubringen, muß bei jedem Modell nach der Höhe des innern Tischrandes und der Sitzbank regulirt werden.

Der übliche Sockel erweist sich am zweckmäßigsten, wenn er 4″ hoch, 3″ breit und 30″ lang angefertigt wird. Sowohl vorn, als hinten muß er den Schultisch um 3″ überragen, damit es dem Lehrer möglich wird, zwischen den Pulten hindurchgehen zu können.

Es empfiehlt sich weder aus pädagogischen, noch materiell-praktischen Gründen, Schulpulte von 12—14 Fuß Länge anfertigen zu lassen. Das sogenannte „halbe System", d. h. Schultische, welche vier, höchstens fünf Schüler fassen, hat sich sehr zweckmäßig erwiesen.

Um eine Verwechselung der verschiedenen Modelle unmöglich zu machen, erscheint es geboten, in jedes ein bestimmtes Signum, z. B. II. b., einbrennen zu lassen.

Da nach einer Verfügung der Königlichen Regierung zu Breslau vom 24. Juni 1856 feststeht, daß jeder Schüler 2 Fuß Tischlänge für sich zu beanspruchen hat, so dürfte hierdurch eine Ueberfüllung der Klassen, wie sie sich in vielen Schulen vorfindet, in Zukunft zu verhindern sein.

Breslau, im März 1866.

Die pädagogische Section der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Geschichte des Rationalismus Erste Abtheilung: Geschichte des Pietismus und des ersten Stadiums der Aufklärung. Von Dr. A. Tholuck. Berlin, 1865. Verlag von Wiegandt & Grieben. IV und 182 S. gr. 8. (28 Sgr.)

Was ist der Rationalismus? was ist er namentlich auf religiösem Gebiete? Das sollte eigentlich feststehen, wenn man eine Geschichte des Rationalismus, und zwar des religiösen, schreiben will. Nun gehen aber, wie bekannt, die Ansichten über das Wesen dieser neuzeitigen Erscheinung (vor 200 Jahren sprach noch Niemand vom Rationalismus im Sinne eines förmlichen theologischen Systems) gar sehr auseinander. Vielen ist er geradezu verwerflich; andere finden ihn berechtigt, sie streiten nur darüber, ob er ein supernaturaler oder ein naturaler oder sonstwie beschaffener sein solle. Im Allgemeinen versteht man unter Rationalismus die Maxime, in allen Dingen (Urtheilen und Handlungen) der Vernunft — ratio — zu folgen, in keiner Beziehung dem Vernunftgebrauche zu entsagen; woraus sich ergiebt, daß der Rationalismus sich nicht bloß auf das Gebiet der Religion erstreckt. Was sagt man aber, wenn, wie die neue Psychologie mit unumstößlichen Gründen nachweist, die Vernunft gar nicht in der Art existirt, wie man bisher geglaubt hat? Sie sollte eine besondere angeborene Kraft sein, die man nur in Thätigkeit zu setzen brauche, um das Rechte in jeder Beziehung zu treffen; an diesem Märchen aber kann nur Derjenige festhalten, der die Erfahrung unbeachtet läßt. Die Vernunft im Menschen ist nur die Summe der allmälig erlangten geistigen Entwickelungen (Producte), welche zusammen das W a h r e, G u t e und S c h ö n e ausmachen. Daher nennt Niemand f a l s c h e Vorstellungen,

schlechte Willensacte, häßliche gemeine Gefühle vernünftig, und Niemand legt einem dreijährigen Kinde Vernunftbildung bei; man sagt: die Vernunft schlummert noch in ihm, während es heißen sollte: die ursprünglichen, elementaren Seelenkräfte haben sich noch nicht zu der Höhe ausgebildet, auf welcher sie die Producte liefern, die wir unter dem Titel: entwickelte Vernunft — zusammenfassen. Genug: nur Wahrheit, Sittlichkeit und Schönheit, namentlich auf deren höheren Stufen, constituiren das Wesen der Vernunft, besser gesagt: der erlangten vernünftigen Bildung. Wer zu dieser hinstrebt, muß sich um jene Güter bemühen, und da dies Keiner in aller und jeder Beziehung durchführen kann, so bleibt Jeder in gewissen Fächern vernunftlos. Das ist auch kein absoluter Tadel. Denn die menschliche Kraft ist immer eine beschränkte, und wenn ich daher als Mathematiker meinen Beruf vernünftig ausfülle, so brauche ich daneben nicht die Vernunft des Musikers zu besitzen ꝛc. Besser, in Einem Fache ganz tüchtig zu sein, als in vielen ein Stümper.

Aus dem Gesagten erhellet, daß die Vernunft weder bei allen Menschen, noch in allen Zeitaltern die gleiche sein kann. Denn je mehr Jemand in der Erfassung und Bethätigung des Wahren, Schönen und Guten vorgeschritten ist, desto vernünftiger steht er da, und je weiter er darin zurückblieb, desto mehr wird man die Vernunft an ihm vermissen. Dasselbe gilt in Betreff ganzer Völker und Zeiten. Zugleich ist somit einleuchtend, daß die alten Griechen und Römer den Rationalismus, von welchem sie nicht sprachen, doch so weit hatten, als sie im Besitz der Wahrheit, Tugend und Schönheit waren, und eine Geschichte des Rationalismus kann darum wesentlich nur eine Geschichte der fortschreitenden menschlichen Cultur sein. Wo es sich um den theologischen Rationalismus handelt, muß folglich das religiös und sittlich Wahre und Rechte vom Geschichtsschreiber aufgezeigt, sowie das davon Abweichende als das Irrationale bezeichnet werden. Wer sich nun als Theolog an ein bestimmtes, in früherer Zeit festgestelltes und als unabänderlich geltendes Glaubenssystem hält,

kann keinen Fortschritt auf religiösem Gebiete zulassen, und was wird da die Geschichte des Rationalismus unter seinen Händen werden? Gerade eine solche Aftererscheinung, wie die Geschichte des Protestantismus, der Reformation, und werden muß, wenn sie ein blindgläubiger Römling schreibt.

Wie werden wir nun über die vorliegende Geschichte des Rationalismus von Dr. Tholuck zu urtheilen haben? Vor der Hand ist zu bemerken, daß ein vollgiltiges Urtheil über dieselbe erst dann gestattet werden kann, wenn sie vollständig (sie ist auf 3 Abtheilungen berechnet) vorliegen wird. Wie bekannt, steht der Verfasser auf orthodoxem Standpunkte, nur daß er der „Vernunft" nicht gerade den Krieg erklärt und einen blinden Glauben keineswegs gutheißt. Vielmehr möchte man ihn mitunter zu den „Rationalisten" rechnen, so liberal klingen zum Theil seine Urtheile, wie denn schon oft von ihm gesagt worden ist, daß er ein theologischer Doppelgänger sei. Ein Mann des wahren Fortschrittes in religiösen Dingen ist er nicht, und daher kommen auch in der vorliegenden Schrift Aeußerungen vor, welche eher eine Begünstigung des Rückschrittes andeuten. Wie gesagt, es läßt sich vor der Hand ein sicheres Urtheil noch gar nicht abgeben. Das würde anders sein, wenn uns der Verfasser gesagt hätte, was er unter dem Rationalismus versteht. Darüber aber finden wir Nichts, wenigstens nichts Bestimmtes in der vorliegenden (ersten) Abtheilung seines Buches. Er hat weit ausgeholt, und kommt daher jetzt noch gar nicht zu der eigentlichen Periode des Rationalismus, die erst mit Reimarus und Lessing bestimmt anfängt. Noch steht er hier bei der Vorgeschichte desselben, und es soll nun, wie er in der Vorrede ankündigt, in einem zweiten Hefte die Geschichte der Aufklärung von Friedrich dem Großen bis zum Anfange dieses Jahrhunderts, dann erst in einem dritten „die Geschichte des Rationalismus im engern Sinne vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zur Wiederbelebung des Glaubens im zweiten und dritten Decennium desselben" gegeben werden. Aus dem Ausdrucke: „Wiederbelebung des Glaubens" ersieht man, daß ihm der Rationalismus

etwas zu Billigendes schwerlich sein kann, und wir haben daher zu erwarten, daß er denselben als eine glaubenslose Erscheinung — was er doch gar nicht ist — verwerfen wird. Die jetzt gegebene Vorgeschichte ist insofern lehrreich, als wir hier außerordentlich viel Stoff zusammengetragen finden, mehr, als uns für den Hauptzweck — die Geschichte des Rationalismus — nöthig scheinen will, und wir müssen, wenn wir uns an den Titel der Schrift halten dürfen, dies als überflüssige Breite bezeichnen. Als Vorgeschichte verdient sie Anerkennung, nur daß sie, etwa mit Karl Schwarz's „Geschichte der neuesten Theologie" zusammengehalten, an Geist und Schärfe der pragmatischen Entwickelung gegen diese ziemlich zurücksteht.

Genug! warten wir ab, was da kommen wird. In unsern Augen, das dürfen wir nicht verschweigen, ist der Rationalismus überhaupt eine mißliche Sache; nicht, weil er an sich verwerflich wäre, nein! denn so weit er Wahres giebt — und darauf ist er entschieden gerichtet — muß er durchaus gelten. Warum aber, da doch zuletzt Alles nur auf Wahrheit, auf Richtigkeit ankommt, dafür einen Ausdruck wählen, der so unbestimmt und darum dem Mißverständniß ausgesetzt ist, weil das Wesen der Vernunft noch so Wenigen klar geworden? Zu höherer Wahrheit in Sachen der Religion fortschreiten, das muß Jeder als Pflicht erkennen, darf Niemand mißbilligen und hindern wollen; bezeichnet man aber dieses Streben als „Rationalismus", so wird auch sogleich bei Vielen der Verdacht rege, als wolle man der Wahrheit aus dem Wege gehen. Wir möchten daher rathen, den Ausdruck Rationalismus allmälig zu antiquiren, und nur auf die Erforschung des Wahren, des Wirklichen, des Realen zu dringen, wie es die Naturforscher thun. Diese fragen nach keiner Vernunft, sie fragen nur: was lehrt die Erfahrung, die Beobachtung, die Wahrnehmung? Ihnen ist wahr, giltig, was die Erfahrung lehrt, und ob diese Lehren gegen oder über die Vernunft Jemandes seien, kümmert sie gar nicht. Sie speculiren nicht in bloßen Begriffen, wie es die Philo-

sophen und Theologen thun, und man wird ihnen das Zeugniß geben müssen, daß sie viel Wahrheit gefunden haben und täglich mehr finden. In geistigen Dingen reicht man freilich mit der Sinnenwahrnehmung nicht aus, aber die naturwissenschaftliche Forschungsmethode läßt sich weit über die Sinnenthätigkeit hinaus anwenden. Giebt es nicht auch eine innere, eine geistige Wahrnehmung? Und liegt die Religion und Moral wo anders, als im Gebiete des Geistigen — des menschlichen Geistes? Daß die innere Erfahrung noch ein ziemlich unbekanntes Feld ist, wissen wir recht wohl; aber es wird und muß eine Zeit kommen, wo das, was jetzt Rationalismus heißt, als innere Erfahrung getrieben und weiter angebaut werden wird. Die Kenntniß der menschlichen Seele, die dazu erforderlich ist, schreitet fort, sie deckt das Wesen der Religion immer mehr auf, und so muß sich auch die kirchliche Dogmatik läutern, welche Läuterung eben vom sogenannten Rationalismus hauptsächlich erstrebt wird. Eine Geschichte der Poesie kommt zu früh, so lange man nicht weiß, was wahre Poesie ist, ferner wie sie in der menschlichen Seele entsteht, und so kommt auch eine Geschichte des religiösen Rationalismus zu früh, so lange man die Entstehung der Religion aus der Natur des menschlichen Geistes noch nicht begreifen gelernt hat. Schreibt man sie dennoch, so darf sie nur erzählen, was vorgekommen ist, darf nicht entscheiden wollen, was das allein Giltige sei; sie gliche sonst einer Rechtsgeschichte, geschrieben von einem Manne, der nicht wußte, was Rechtens ist, weil er den Ursprung des Rechtes nicht kannte. Die neue Seelenkunde hat bereits viel Licht über die eigentliche Quelle der Religion gebracht und so ist nur zu wünschen, daß der, welcher über den Rationalismus schreibt, sich mit den betreffenden Aufschlüssen vertraut mache. Möge das Hr. Dr. Tholuck nicht versäumen; möge er uns nicht eine Geschichte liefern, wie sie Gottsched über Poesie geliefert haben würde und für eine Periode der dramatischen Dichtkunst wirklich geliefert hat. Ein alter Grieche und Römer würde bloß auf Wahrheit sehen, nur diese zu ermitteln beflissen sein und auf die Ver-

nunft kein Gewissen legen; aber gerade hierdurch würde er haltbar Vernünftiges zu Tage fördern. Dürfen wir es auch so machen? **Dreßler.** *)

2. Christliche Glaubens- und Sittenlehre nach Ordnung des lutherischen Katechismus. Ein Hilfsbuch zur Fortbildung evangelischer Religionslehrer, von Konrad Materne, Director des Schullehrer-Seminars zu Schloß Elsterwerda. Erster Theil: Einleitendes und das erste Hauptstück. Dritte Aufl. Eisleben 1865. G. Reichardt. XVI und 228 S. 8.

Es würde unrecht sein, wenn man dieser Schrift nicht zugestehen wollte, daß sie mit Fleiß und Liebe gearbeitet und größtentheils mit religiöser Wärme erfüllt ist. Schon der Umstand, daß bereits die dritte Auflage von ihr nöthig geworden, spricht gewissermaßen dafür. Gleichwohl kann ich nicht bergen, daß sie mir im Ganzen wenig behagt. Mir ist die Religion etwas Anderes, als dem Verfasser, nämlich etwas Einfacheres und Ungekünstelteres. Nach meiner Ueberzeugung steht es bedenklich um ein Zeitalter, das man durch so viel Theorie, und Theorie von solcher Art fromm zu machen für nöthig hält, und das solche Nahrung genießbar findet. „Ein jeglicher Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt", sagt Jesus, „ist gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Neues und Altes hervorbringt." Hier aber wird uns nur Altes geboten und zwar solches, das für unsre Zeit veraltet ist, nämlich alte Theologie, als wäre sie die ewig jung und neu bleibende Religion Jesu Christi. In Jesu Munde (man lese nur die Evangelien) klang und klingt Alles viel einfacher und frischer, und sicherlich würde er zu einer so weitschichtigen Erklärung des ersten Hauptstückes in Luther's Katechismus, wie sie hier vorliegt, nicht die Bemerkung machen, das sei „gewaltig" gepredigt. Theils wird hier aus einzelnen Worten ein Sinn herausgepreßt, den sie als einzelne gar nicht haben, theils

---

*) Ich mache dabei aufmerksam auf des Verfassers Abhandlung: „Ueber das Wesen und die Bildung der Vernunft" im Pädagogischen Jahrbuche für 1864. **A. D.**

wird zu eben diesem Zwecke eine Begriffsspalterei angewendet, die das Bewußtsein des Lesers hin und her wirft. Die Bibel giebt ihre Wahrheiten in vollständigen Sätzen, die sie nicht zerbröckelt, und bei welchen sie nicht fort und fort so viel andere Stellen heranzieht, als es hier geschieht. So ist z. B. der schöne Satz: ich bin der Herr, dein Gott, du sollst ꝛc. — hier aufgelöst in: Ich bin — der Herr — dein Gott — dein, und in diesen Bruchstücken soll enthalten sein, was umfangreiche Gedanken ausmacht, sich nur in ganzen Sätzen aussprechen läßt und von der Bibel überall in solchen gegeben wird. So wird uns bei dem Worte „dein“ versichert: „das Dein trägt für uns den ganzen Gnadenschatz des Evangeliums in sich.“ Das ist nicht wahr; solche Erklärung ist tistelnde Theologie, wie sie jetzt wieder Mode geworden, und so fromm es klingen mag, wenn es S. 51 heißt: „Das „„Gott der Herr““ ist der Thron, vor dem wir im Staube liegen; das „„Dein““ ist die ausgestreckte Hand, die uns aus dem Staube emporhebt und heranzieht an ein warmes Vaterherz“ — so ist das nur eine spielende Bilderanhäufung, die von der Kraft der einfachen Bibelsprache wenig oder Nichts enthält, die des evangelischen Markes entbehrt. Wenn das Evanglium bereits in den 10 Geboten liegt, wie uns der Verfasser einreden will, was brauchte da Jesus erst in der Welt zu erscheinen? Warum haben die Juden dieses Evangelium namentlich in dem Worte „dein“ nicht entdeckt, warum fürchteten sie den Herrn ihren Gott als einen strengen Richter? — „Was sagt nun Gott von diesen Geboten allen?“ auf diese Frage folgt in Luther's Katechismus die Erklärung, die Gott selber zu den 10 Geboten giebt. Klingt diese Erklärung etwa wie ein Evangelium? Lehrte Christus, daß Gott die Sünde der Väter heimsuchet an den Kindern bis in's dritte und vierte Glied? — Mir scheint, es ist sehr zweierlei: die Bibelworte sagen lassen, was sie sagen — und in sie hineintragen, was man in andern gefunden hat, was also in jenen allein durchaus nicht liegt. Die gläubige Bibelerklärung unserer Zeit prunkt aber gern mit ihrer „tiefen“ Exegese. S. 34 sucht zwar der Verfasser

diese Exegese zu rechtfertigen; es ist aber kaum halb wahr, wenn er hier sagt: „Ehe Jehova seinem Volke auf Sinai Gesetze giebt, macht er sich selbst, sein Sein und Wesen, demselben bekannt, nicht zunächst seinen Willen." Daher sieht sich der Verfasser auch zu der Bemerkung gedrungen: nur im Keime liege hier alle nachfolgende Offenbarung Gottes über sein Dasein und Wesen vor. — Und wenn es vorher S. 31 heißt: „Wir nennen die Offenbarung durch Moses nach der in ihr besonders stark hervortretenden Seite der Offenbarung des göttlichen Willens (!) und der damit verbundenen bestimmten Forderung der Befolgung desselben im auszeichnenden Sinne das Gesetz" — so ist hier bejaht, was S. 34 verneint ist. Aehnliche Widersprüche laufen durch das ganze Buch.

Die Religion ist wesentlich Sache des Gefühls; Theorie ist sie nur nebenbei in zweiter Stelle, das gesteht der Verfasser selbst ausdrücklich zu. Wenn man es nun mit Recht tadelt, daß manche Katechesen (durchaus nicht alle!) das Gefühl ertödten, das Gemüth erkälten, wenn und weil sie dem Wort- und Begriffswesen zu viel huldigen, so fragt es sich: ist denn eine akroamatische Wort- und Begriffspresserei, wie sie in dieser Schrift vorherrscht, besser? Ist überhaupt das viele Theoretisiren geeignet, das religiöse Gefühl zu beleben? Ich wiederhole: der Verfasser hat religiöses Gefühl, seine Schrift bekundet das; die einfachen 10 Gebote wirken aber jedenfalls mehr auf das Gefühl und den Willen, als die Ausführung derselben auf 228 Seiten. Der Verfasser will nicht, daß Alles, was er hier giebt, den Kindern mitgetheilt werde, sein Buch sei mehr zur Bildung der Lehrer bestimmt. Recht gut! Müssen aber die Lehrer durchaus an die Ordnung des Luth. Katechismus gebunden werden, wenn man ihnen so ausführliche Theorie giebt? Ist für sie jede „wissenschaftliche Construktion ein Irrweg?" Der Verfasser ist laut der Vorrede geneigt, dies anzunehmen. Wie aber, wenn durch systematische Ordnung Vieles kürzer gefaßt und die nie zu empfehlende Breite vermieden worden wäre, wäre das auch ein falscher Weg? Fördert man die Bildung und die Berufsfreudigkeit

der Lehrer, wenn man ihrer Denkkraft zu wenig zutraut und sie gar so viel gängelt?

Doch lassen wir das! Die Bedürfnisse sind verschieden, und Theoretisches kann aus diesem Buche viel gelernt werden. Leider mitunter auch Falsches. Ich sehe ab von dem, was über Sünde, Erlösung, Versöhnung 2c. nach alterthümlicher Ansicht hier vorgetragen ist; ich will bloß die Stelle hervorheben, die beim zweiten Gebote über das Zaubern vorkommt. Nachdem S. 94 zugestanden worden, es spreche kein einziges, sicheres Zeugniß der Gegenwart dafür, daß Zaubern in unseren Tagen möglich sei, wird S. 96 gelehrt: „Im neuen Testamente, nicht nur in der Apostelgeschichte 16, 16, sondern auch im Munde des Herrn selbst, Matth. 24, 24, ist in einer solchen Weise von dem Zaubern die Rede, daß die vielfach aufgestellte Behauptung, Christus und die Apostel hätten sich in ihren Ausdrücken nur den damals gangbaren Volksansichten anbequemt, durchaus unhaltbar wird. Darnach muß denn aber auch die Kraft, durch welche einst Zauberei getrieben worden, bestimmt auf das unheimliche Reich der bösen Geister zurückgeführt werden, von dem nun einmal die Schrift — allem unsern Widerstreben zum Trotze — lehrt, daß es in den bewegten Zeiten großer Gährungen und Zeugungen im Reiche Gottes seine feindlichen Einwirkungen auf das Menschenleben geübt habe. Ist aber so unumwunden zuzugestehen, daß Zauberei mit Hilfe des Teufels einst möglich gewesen, so ist es eben so entschieden nach den Zeugnissen der Erfahrung zu verneinen, daß, nachdem das Reich Gottes die Zeit seiner ersten Wehen überstanden, noch irgend welche Dienstbarmachung dämonischer Kräfte möglich sein sollte. Vergleiche damit das Lehrstück von guten und bösen Geistern."

Was sagt man zu dieser Stelle? Das Unheil, das einst der Teufelsglaube bewirkt hat, kann er wieder bewirken, er braucht nur, durch „Gährungen" begünstigt, wieder recht lebendig in den Köpfen zu werden. S. 98 schildert uns der Verfasser geschichtlich wahr dieses Unheil. Er spricht da von den gräulichen Hexenprocessen im Mittelalter und erzählt, daß

seit 1489 in jedem Jahrhundert an 800,000 Menschen als Hexen und Zauberer verbrannt worden sind. Im Braunschweigischen gingen die Hinrichtungen noch von 1590 bis 1600 so stark, daß oft an einem Tage 10 bis 12 rothäugige Weiber verbrannt wurden &c. Nun sollen zwar, wie der Verfasser meint, in unseren Tagen, weil sie ruhige seien, dämonische Kräfte dem Menschen nicht mehr zu Diensten stehen können; wer aber bürgt uns dafür, daß die Bedingungen des früher Geschehenen sich nicht wieder geltend machen, daß nicht neue „Wehen" im Reiche Gottes eintreten? Wer schützt dann gegen die Wiederkehr des Wahnes teuflischer Zauberkraft? Etwa die Bibel? Im Gegentheil, diese wird und muß mit dem Teufelsglauben, den sie noch heute lehrt und fortlehren wird, auch die Wirkungen dieses Glaubens zurückführen, sobald er auf's Neue in die Gemüther durch die Thätigkeit der Finsterlinge aufgelebt ist. Worauf steuern wir also zu, wenn wir den Teufelsglauben wieder so anerkennen, wie der Verfasser thut? Die Heiden verbrannten keine Hexen, weil sie theils an gar keinen Teufel glaubten, theils ihm solche Macht, wie die Christen gethan haben, nicht zuschrieben, und der Ahriman der alten Parsen hat darum keine Scheiterhaufen veranlaßt. Sollte ein Seminar-Director sich nicht schämen, hinter den Heiden zurückzustehen und mittelalterigem Aberglauben Vorschub zu leisten? Man muß von der Bibel abenteuerliche Vorstellungen haben, wenn deswegen der Teufel gelten soll, weil er in ihr vorkommt; und wenn der Religionsglaube des Verfassers etwa damit, daß er den Teufel aufgiebt, dahinsinkt, so ist dieser Glaube sicherlich nichts werth. Männer wie Strauß, Schenkel, Renan &c. werden sehr arg als Ketzer gescholten, weil sie die Wundertheorie der Bibel und damit den Glauben an den Beelzebub bekämpfen; aber gewiß ihnen, und nicht den modernen Gläubigen, werden wir es zu verdanken haben, wenn die Hexenprocesse nicht wiederkehren und die Scheiterhaufen nicht von Neuem lodern. „Durch die Bibel ist so viel Aberglaube verbreitet, als verdrängt worden." Diesen schrecklich klingenden Satz hat die Geschichte bestätigt, woraus aber nur

folgt, daß das ewig Wahre in der Bibel mehr gelten und mehr betont werden muß, als das Irrige, das sie auch enthält, und das Prüfen, wozu sie selbst auffordert und welches sie nirgends verliert, doppelt Pflicht wird zu einer Zeit, wo die Freunde der Finsterniß so geschäftig sind, das Reich des Aberglaubens wieder herzustellen. Die Bibel und die christliche Religion ist übrigens, wohl zu merken! Zweierlei.

Ich werde mich nie zu den krassen Lehren des Atheismus und des Pantheismus bekennen, wie sie von einigen dem Materialismus ergebenen Naturforschern der Jetztzeit vorgetragen werden, denn jene Lehren sind Unsinn. Aber eine Orthodoxie, wie die des Herrn Materne, kann ich auch nicht gut heißen, sie fördert die wahre Religiosität nicht. Ich kann sein Buch nur unter der Bedingung empfehlen, daß man es mit vorsichtiger Prüfung benutze, dann wird das Gute, das ich ihm keineswegs durchaus abspreche, nicht ohne Frucht bleiben.

D.

3. 26 mal 52 Fragen und Antworten zu den 2 mal 52 biblischen Geschichten des Calwer Verlagsvereins für Schulen und Familien. Nebst einem Gesellschaftsspiel. Herausgegeben von Victor Binder, evang. Pfarrer in Amstetten (Königr. Württemberg). Zweite verbesserte Auflage. Basel und Ludwigsburg. Druck und Verlag von Balmer und Riehm. 1865. VIII und 96 S. kl. 8. 8 Ngr.

„Diese Fragen und Antworten mit den beigesetzten Bibelstellen“, heißt es in der Vorrede, „sollen nicht nur den biblischen Grund nachweisen, auf welchem die Calwer 2 mal 52 biblischen Geschichten beruhen, sondern sie sollen auch dazu helfen, daß die biblische Geschichte in den Familien mehr getrieben und die Kenntniß derselben spielend darin erhalten wird. Nimmt der Hausvater oder die Hausmutter oder ein älteres Kind das Büchlein zur Hand und läßt die Fragen beantworten durch Aufschlagen in der Bibel, so giebt das eine angenehme Unterhaltung an den Sonntagen und in den langen Winterabenden; eben so wenn die Fragen benützt werden zu einem Gesellschaftsspiel mit Würfeln vermittelst des angehängten Bogens, nachdem derselbe auf Pappe gezogen ist. Vielleicht sind

sie auch manchem Lehrer ein willkommenes Hilfsmittel zur schnellen Repetition der biblischen Geschichte. Auch zur Selbstbeschäftigung der Kinder in Schule und Haus ließen sie sich benützen", ꝛc. — So sagt der Verfasser; ein Paar Fragen als Beispiel: „Wie schuf Gott die Welt? Ebr. 11, 3. — Durch sein Wort aus Nichts. In wie viel Tagen hat Gott Himmel und Erde gemacht? 2. Mos. 20, 11. — In sechs Tagen. Was schuf Gott am ersten Tag? 1. Mos. 1, 3. 5. — Das Licht. Was schuf Gott am zweiten Tag? 1. Mos. 1, 8. — Den Himmel. Wann schied Gott auf der Erde Land und Wasser? 1. Mos. 1, 9. 10. 13. — Am dritten Tag." — So geht es ohne alle weitere Erklärung fort durch das ganze Büchlein. Diejenigen Lehrer müssen sehr schwache Leute sein, die ein solches Hilfsmittel willkommen nennen; dagegen kann es wohl Eltern und Kinder geben, welche daran Geschmack finden, und der Umstand, daß bereits eine zweite Auflage erscheinen konnte, spricht für die geschehene Benutzung dieser Fragen. Der Bogen, der die Fragen zu einem Gesellschaftsspiel mit Würfeln zu machen bestimmt ist, lag meinem Exemplar nicht bei, und ich kann daher nicht sagen, wie es sich näher damit verhält. So viel ist mir aber ohne Weiteres einleuchtend, daß eine geistreiche Behandlung der Geschichte damit nicht erzielt werden kann; denn hierzu möchte Andres, als der Zufall des Würfelspiels erforderlich sein. Offenbar verzweifelt man an der innern Zugkraft der heiligen Geschichte, wenn man zu solchen Hilfsmitteln greifen muß, und unser Zeitalter stellt sich ein bedenksames Armuthszeugniß aus, wenn es, was die Bibel erzählt, nicht so zu behandeln vermag, daß es schon beim Lesen oder Hören anziehend wirkt. Wo, wie so oft, in der biblischen Geschichte Oertlichkeiten, Sitten, Gebräuche ꝛc. zu erklären sind, reichen solche auf rein mechanisches Wiedergeben berechnete Fragen nicht aus; das Unverstandene bleibt unverstanden, und woher soll da das Interesse kommen? Höchstens die Zunge wird geübt. Will man der Jugend Bibelgeschichtliches in die Hand geben, so wird es so erzählt werden müssen, daß es der Fassungskraft völlig entspricht,

klar und verständlich an's Herz bringt. Wo dies ohne Weiteres durch die einfache Bibelsprache erreicht werden kann, behalte man sie bei; wo solches nicht möglich ist, gebe man die Geschichte in einem Deutsch, das sich für die Jugend eignet, denn in alter Buchstäblichkeit steckt das Heil nicht. Daß man Letzteres sich noch immer einbildet, beweist nur Geistesarmuth auf Seiten der Schriftsteller. Geist und Gemüth der Jugend wird durch jene Fragweise unmöglich gebildet, sie stärkt höchstens das Gedächtniß in mechanischer Art, und das ist ein zu armseliger Gewinn aus einem Stoffe, der Höheres gewähren kann und soll. Wirklich sind es allemal 52 Fragen, die hier abschnittweise an einander gereihet sind; liegt etwa hierin das Heil?

4. **Der Jesuiten-Proceß in Brüssel.** Verhandlungen vor dem Assisenhofe von Brabant, abgehalten vom 13. bis 16. Mai 1861. — Nach stenographischen Aufzeichnungen. Verlag der Expedition der Rheinischen Zeitung (W. Kaulen & Co.). Köln und Düsseldorf. 1865. 68 S. gr. 8. 5 Sgr.

Diese höchst wichtige kleine Schrift giebt die seiner Zeit in allen öffentlichen Blättern erwähnten Gerichtsverhandlungen wegen einer Erbschleicherei, durch welche die Jesuiten in Antwerpen das 5—6 Millionen Franken betragende Vermögen eines gewissen Wilhelm de Boey an sich gebracht, dann von diesem Gelde ein prächtiges Gebäude mitten in Antwerpen errichtet und dasselbe zum Sitz eines Jesuitencollegiums gemacht hatten. Die Anverwandten des unverheiratheten Erblassers waren mit kleinen Legaten abgefunden worden, und das Testament hatte bestimmt, daß sie derselben verlustig gehen sollten, wenn sie sich unterstünden, dasselbe angreifen und umstoßen zu wollen. Um die Gesetze zu umgehen, war nominell der Advocat Valentyns, ein Freund der Jesuiten, zum Universalerben bestimmt. Natürlich sahen sich die Anverwandten zum Schweigen gezwungen, aber ein Neffe des de Boey, der lange verschollen und vom Publikum todtgeglaubt war, erscheint plötzlich zum Schrecken der Jesuiten wieder, obgleich diese seit einer Reihe von Jahren Alles gethan hatten, um ihn zu vernichten

und so für ihre heillosen Zwecke unschädlich zu machen. In Folge kleiner Vergehungen, die sich dieser Mann hatte zu Schulden kommen lassen, war es den Jesuiten gelungen, ihn 10 Jahre in's Gefängniß, dann in ein Irrenhaus und zuletzt in Toulon auf die Galeeren zu bringen, so daß er 26 Jahre seiner Freiheit beraubt war. Den alten, zuletzt kindisch gewordenen de Bory hatten sie weiß gemacht, dieser sein Neffe sei längst todt, weshalb er auch im Testament ganz unberücksichtigt geblieben war. Als er nun, frei geworden, im Begriff stand, den Proceß gegen die Erbschleicher aufzunehmen, wurde er auf erneuertes Betreiben der Jesuiten abermals arretirt und vor das Schwurgericht der Provinz Brabant gestellt, welches ihn aber von den ihm neuerdings zur Last gelegten Vergehungen freisprach.

Mehr aus dem gutgeschriebenen Schriftchen anzuführen, verbietet der Raum; man lese diese Gerichtsverhandlungen und das angeschlossene Testament, und man wird sich, wenn man es noch nicht wüßte, überzeugen, welcher Schändlichkeiten das heuchlerische Gezücht der Jesuiten fähig ist. Hier ist ihnen die scheinheilige Maske abgerissen. Die Vertheidigung des de Bory durch die beiden Advocaten Robert und Janson ist eine glänzende, und man bekommt vor solchen Männern wie überhaupt vor dem brabantischen Geschwornengerichtshofe die höchste Achtung. Die Welt aber lerne endlich einsehen, daß da, wo Jesuiten sich einnisten, Familien- und Volksglück unausbleiblich in Trümmer sinken, und ergreife gegen diese Verderber die Waffen, welche dem finstern Treiben derselben ein Ende für immer machen.

5. **Lessings Nathan der Weise.** Die Idee und die Charaktere der Dichtung dargestellt von Kuno Fischer. Stuttgart. Verlag der Cotta'schen Buchhandlung. 1865. 130 S. fl. 8. 22 Sgr.

Eine treffliche Schrift. Bekanntlich hat man Lessing den Vorwurf gemacht, er habe in seinem „Nathan" auf Kosten des Christenthums das Judenthum hervorgehoben, habe jenes tief durch dieses erniedrigen und beschämen wollen. Seine Vorliebe für das Judenthum und sein Haß gegen das Christenthum sei in dieser Dichtung deutlich zu Tage gelegt, denn in

dem Patriarchen habe er offenbar seinen Feind, den Pastor Göze, im Nathan seinen Freund, den jüdischen Philosophen Mendelssohn, gezeichnet. Die Wahl dieser beiden Charaktere erkläre sich nur aus persönlichen Stimmungen und Leidenschaften des Dichters, der gegen das Christenthum ähnlich gesinnt gewesen sei, wie in seiner Dichtung der Tempelherr gegen das Judenthum gesinnt erscheint, u. s. w.

Wie grundfalsch diese anklagende Deutung sei, zeigt der Herr Verfasser auf die schlagendste Weise. Bündig beweist er, daß in jenem Gedichte nicht drei Religionen personificirt sind, sondern daß der Zweck desselben darin besteht, einen Charakter darzustellen, der die Tugend der religiösen Duldung zu üben weiß, eine Tugend, die Lessing an seinen Zeitgenossen noch so sehr vermißte, und die auch heut zu Tage wieder sehr in Abnahme kommen zu wollen scheint. Zu diesem Zwecke bedurfte Lessing das Bild eines Mannes, der unter Unduldsamkeit viel zu leiden gehabt hatte, der von den Christen verachtet und gehaßt war, der also, wenn er sich gleichwohl durch duldsame Gesinnung auszeichnen sollte, die höchste Selbstverleugnung und Selbstüberwindung hatte üben müssen, während tausend Verfolgte sonst in Haß und Rache entbrennen. Nur ein solcher Mann konnte anschaulich zeigen, was die Duldsamkeit als standhafte Tugend sei, wie sie trotz der heftigsten Anfechtungen sich bewähre, wie groß folglich die Menschenliebe sein müsse, auf welcher sie sich auferbaut und allein auferbauen kann. Einen Christen konnte Lessing zur Entwerfung dieses Bildes nicht gebrauchen, denn nicht die Christen waren in der Zeit, wo das Stück spielt, die Verfolgten, sie waren die Verfolger, die Unduldsamen; er konnte nur einen Juden dazu nehmen, einen Mann aus dem Volke, von welchem ursprünglich die religiöse Unduldsamkeit ausgegangen ist und ansteckend sich über Christen und Muhamedaner verbreitet hat. Wie das zugegangen, ist bekannt. Erzeugt und großgezogen ist der religiöse Fanatismus von diesem Volke dadurch, daß es sich für den auserwählten Liebling Gottes hielt und darum ein Recht zu haben glaubte, auf alle Nichtjuden verächtlich herabzublicken, im Namen der

Religion sie zu hassen. Rang ein Mann aus diesem Volke sich eine liebende Gesinnung, eine Tugend ab, gegen welche sich Alles — seine eigene Religion wie das Beispiel seiner Gegner — stemmte; rang er sich dieselbe ab trotz der größten Anreizungen zur Erbitterung, denen er ausgesetzt war, so repräsentirte er das Muster, das Lessing von der religiösen Duldsamkeit aufzustellen beabsichtigte, und so leuchtet ein, warum er den Juden Nathan dazu erwählte und weder einen Muhamedaner noch einen Christen dazu erwählen konnte. Sind die Christen in Lessing's Drama gegen Nathan in Schatten gestellt, so ist das nicht Lessing's Schuld. Sie waren im Mittelalter so, wie konnte sie der Dichter anders schildern? Aus dieser Sachlage den Schluß zu ziehen, Lessing habe das Christenthum gehaßt, ist doch zu abgeschmackt. Hätte er das Judenthum vorgezogen, so hätte er blind sein müssen, wie gegen den Geist, so auch gegen den Buchstaben dieser Religion, die überdies viel todte Ceremonien liebt und dadurch dem Christenthume bedeutend nachsteht. Lessing war aber nicht blind, er gehörte zu den Scharfsichtigsten unseres Geschlechts.

Aller Tadel demnach, den man auf des Dichters religiöse Denkart geworfen hat, beruht auf einer gänzlichen Verkennung der Idee, welche seiner herrlichen Dichtung zum Grunde liegt, und es wäre endlich Zeit, dies einzusehen. Man lese die Schrift des Hrn. Kuno Fischer, und man wird sich überzeugen, welch ein warmer Verehrer des Christenthums Lessing gewesen ist. Alle Personen dieser Dichtung sind von Fischer in's klarste Licht gesetzt; indem er jede derselben einzeln psychologisch charakterisirt, zeigt sich: sie Alle dienen durch das, was Lessing sie sagen und thun läßt, meisterhaft der Idee des Ganzen, und auf keine Religion, am allerwenigsten auf die christliche fällt der Schatten einer besondern Mißachtung. Gerecht gegen das Gute, soweit eine jede es hat, will Lessing nur warnen vor dem Glaubensstolze, zu welchem jede verführen und so die Intoleranz erzeugen kann, wenn ihre Bekenner vergessen, daß die Religion zum Himmel weisen, dem Ewigen das Zeitliche unterworfen wissen und hierdurch Alle

zum Ergreifen des Unvergänglichen, der zur Gottähnlichkeit führenden Tugend anleiten will. Die moralisch reinste Religion ist die beste, und das gilt von der christlichen, indem diese zur wahren Frömmigkeit, zur thätigen Menschenliebe und somit zur wahren Gottesliebe am stärksten aufruft, von Zurücksetzung einzelner Menschenklassen Nichts weiß. Wohl gleicht ihr hierin einigermaßen das Judenthum, wie es durch die Propheten fortgebildet und vergeistiget worden ist, nicht aber das Judenthum in seiner pharisäischen Auffassung, wie es zu Christi Zeiten im Volke lebte und zum Stolze gegen fremde Völker, zur Unduldsamkeit neigte — eine Beschaffenheit, die es 2000 Jahre lang behalten hat und die erst in der neuesten Zeit dadurch besser geworden, daß der humane Geist des Christenthums in dasselbe eingedrungen ist und so eine Reform veranlaßt hat, die seinen erstarrten Charakter immer mehr weichen macht. Und für eine Religion, die zu Lessing's Zeit noch ganz den alten gehässigen Geist athmete, soll der Dichter so begeistert gewesen sein, daß er ihr das Christenthum nachsetzte? Credat Judaeus Apella!

Der Verfasser schreibt einen sehr klaren und fließenden Styl, und die Wärme, die aus jedem seiner Worte hervorbringt, thut ungemein wohl. Wir sagen ihm für seine treffliche Arbeit, die auch über die frühzeitig (schon in jüngern Jahren) von Lessing gefaßte Idee zum „Nathan" wichtige historische Nachrichten beibringt, unsern innigsten Dank.

6. Lessing im Fragmentenstreite, nach Form und Inhalt seiner Polemik gewürdigt von Karl G. W. Schiller. Leipzig, Dyk'sche Buchhandlung. 1865. 74 S. gr. 8. 12 Sgr.

„Das vorliegende Schriftchen", sagt die kurze Vorrede, „ist eigentlich nur ein Abschnitt aus einem weit umfangreicheren, noch nicht zum Abschluß gekommenen Werke, welches den Titel führt: „„Kritische Beleuchtung der Literatur des Fragmentenstreites."" Der Verfasser schickt diesen Abschnitt voraus, „weil gerade in diesem Augenblicke der Fragmentenstreit in Folge der von Renan und Strauß veröffentlichten Lebensbeschreibung Jesu in ein neues Stadium getreten

ist. Zur Entscheidung dieser hochwichtigen und äußerst complicirten Streitfrage dürfte nämlich nichts förderlicher sein, als auf dasjenige zurückzublicken, was bereits Lessing zu ihrer Lösung mit so viel Besonnenheit, Scharfsinn und Gründlichkeit vorgearbeitet hat. Ist übrigens eine Entscheidung zu hoffen, so scheint sie nur im Geiste Lessing's möglich zu sein." — Das ist sehr wahr, und wenn der Verfasser die ganze in Aussicht gestellte Schrift so gehaltvoll liefert, wie es der gegenwärtige Abschnitt ist, so wird er seinerseits zur Erledigung der fraglichen Angelegenheit Wesentliches beitragen.

Zuerst finden wir hier von S. 1—14 hauptsächlich die Form der Lessing'schen Polemik geschildert, dann verbreitet sich der Verfasser 1) über den Satz: „Lessing bekennt sich zum Glauben an einen persönlichen, selbstbewußten Gott." Der Nachweis hiervon ist gut geführt und war deshalb nöthig, weil Lessing hier und da noch immer für einen Spinozisten und als solcher für einen Gottesleugner angesehen wird, womit man ihm völlig unrecht thut. Dann ist 2) gezeigt: „Lessing will die Gebiete der Religion und Philosophie geschieden wissen", er „betont 3) sehr scharf den Unterschied zwischen Religion und Theologie." Für Lessing „macht 4) nicht die Dogmatik, sondern die Moral den wahren Werth des Christenthums aus." 5) „Lessing hält die christliche Religion nicht für abgeschlossen, sondern für perfectibel." „Er gesteht 6) jedem Christen unter gewissen Bedingnngen das Recht der freien Forschung zu." Lessing „unterscheidet 7) zwischen Geist und Buchstaben der neutestamentlichen Schriften" und „hält 8) alle positiven Religionen für gleich berechtigt", denn alle sind fähig, sich weiter zu entwickeln und bedürfen es. — Unter diesen 8 Ueberschriften erörtert der Verfasser eine Summe höchst wichtiger Wahrheiten, die großentheils erst durch Lessing an's Licht gebracht, theilweise neu gestützt worden sind, und die nie wieder der Vergessenheit anheimfallen dürfen. In unsern Tagen möchte man sie gern wieder außer Cours setzen, denn sie nähren das Denken, und dieses gilt als der Religion gefährlich, sie soll besser bei blindem Glauben gedeihen. Wir

wissen — warum. Darum rechnen wir es dem Verfasser als ein Verdienst an, daß er uns Lessing, den Kämpfer gegen Wahn und Betrug, in seiner Waffenrüstung von Neuem vorführt, Freunden und Gegnern zur heilsamen Beschauung. Wir haben die Schrift mit größter Befriedigung gelesen; denn sie ist klar, bündig und präcis abgefaßt, sie verbreitet über die Leistungen und Tendenzen Lessing's ein herrliches Licht, und verdient namentlich darum Dank, weil sie diesen Denker von so manchen Verdächtigungen, die noch immer über ihn im Schwange gehen, mit siegenden Gründen freispricht.

7. **Homer's Odyssee.** Bearbeitet von Ferdinand Schmidt. Mit 52 Illustrationen von G. Barth. Dritte Auflage. Berlin, Hugo Kastner & Co. 225 S. kl. 8. (Ohne Jahrzahl.)

Ferdinand Schmidt ist da! Das ist eigentlich zur Beurtheilung der vorliegenden Schrift genug gesagt. Wie gut des alten Homer's Odyssee hier der Jugend genießbar gemacht und das Anstößige, das theilweise in der Urschrift vorkommt, entfernt sei, braucht nicht erst versichert zu werden, des Verfassers Name bürgt dafür. Man lese diese Bearbeitung und man wird begreifen, warum die Jugend so große Freude daran hat. Abenteuer drängen sich auf Abenteuer, und die derbe Sprache, welche hier die geschilderten Helden führen, ergötzt das Ohr der Jugend nicht minder, als die zarten Verhältnisse, an welchen es nicht fehlt, ihr Herz rühren. Dabei keine breite, wässerige Moral; das Rechte, für welches das Gefühl der Jugend zu entflammen ist, quillt aus dem Erzählten von selbst hervor. Die Illustrationen sind ganz hübsch, sowie Druck und Papier gut. **Dreßler.**

8. **Methodisches Lehr- und Uebungsbuch** für die mittlere Stufe des Rechenunterrichts in Gymnasien, Real- und Gewerbschulen, sowie auch zum Gebrauche in Seminarien und den Ober-Klassen gehobener Volksschulen. Zweiter Cursus für die mittleren Klassen. Von J. G. Th. Wallis, Lehrer an der Gewerbeschule zu Elberfeld. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn. 1865.

Ein mit vielem Fleiße bearbeitetes Rechenbuch, das gewiß unter der Hand eines tüchtigen Lehrers von gutem Erfolge begleitet sein wird. Es ist ein Lehr- und Uebungsbuch und hat

die mittleren Classen der auf dem Titel genannten Schulen im Auge. Der Hr. Verfasser gedenkt aber, falls das vorliegende Buch in der Schulwelt Anklang findet, auch die untere und obere Stufe des Rechenunterrichts an den betreffenden Lehranstalten nach denselben Prinzipien zu bearbeiten. Wir wollen ihn dazu hierdurch insbesondere aufmuntern, denn wir möchten gern erfahren, wie er das noch fehlende Material zu behandeln gedenkt.

Dem Hrn. Verfasser ist der formale Zweck die Hauptsache; die Entwicklung und Begründung der Zahlgesetze geschieht methodisch; die Gesetze werden in kürzester und schärfster Form ausgesprochen, und wo es thunlich ist, durch eine Formel anschaulich gemacht; eine hinreichende Anzahl von Uebungsspielen schließt sich unmittelbar an jedes entwickelte Gesetz an; die Verhältnisse und Proportionen werden streng vermieden, und die Lösungen der Aufgaben geschehen durch die sogenannte Schlußform.

Das Buch beginnt mit der Bruchrechnung, in welcher die Decimalbrüche natürlich eine größere Dimension erhalten, als dies in den Rechenbüchern für Volksschulen der Fall sein kann. Lobend hervorheben müssen wir die Paragraphen, die sich auf die Theilbarkeit der Zahlen, den größten gemeinschnftlichen Nenner, das kleinste gemeinschaftliche Maaß beziehen. Die der Addition, Subtraktion, Multiplication und Division beigefügten Anhänge: über die Fehlerbestimmung bei dem Rechnen mit abgekürzten Decimalbrüchen charakterisiren den Hrn. Verfasser als einen feinen mathematischen Kopf.

Mit §. 25 beginnt die Aufgabensammlung: Aufgaben aus der zusammengesetzten Regeldetri, der Zins-, Gewinn- und Verlusts-, Gesellschafts-, Münz- und Mischungsrechnung, an welche sich in §. 32 vermischte Aufgaben schließen.

In den Aufgaben aus der zusammengesetzten Regeldetri bedient sich der Hr. Verfasser bei den Musterlösungen der Schlußform, indem er von den gegebenen Momenten der Aufgaben auf Eins, und von dieser Eins wieder auf die in der Frage enthaltenden Momente schließt. Die Resultate

werden dabei stets in Bruchform angegeben. Dasselbe geschieht in der Zinsrechnung, dahingegen bedient er sich in den Musterauflösungen der Aufgaben aus der Gesellschafts-, sowie der Mischungsrechnung der algebraischen Gleichungen mit x. Wir sind auch auf der Stufe der mittleren Klasse keine Feinde dieser Rechnungs- oder Bezeichnungsweise, aber hätten doch gewünscht, daß der Hr. Verfasser oft frischer die Sache angefaßt hätte.

Aufgabe 3. Drei Personen theilen 503 Thlr. 24 Sgr. so, daß sich der Antheil des A zu dem des B verhält wie 4 : 5, und der Antheil des C zu dem des B wie 3 : 2. Wie viel erhält Jeder?

Lösung:

Der Antheil des A soll sich zu dem des B wie 4 : 5 verhalten; d. h.: so oft bei der Theilung

A 4 Thlr. erhält, erhält B 5 Thlr. So oft mithin
A 1 Thlr. erhält, erhält B $^5/_4$ Thlr.

B erhält demnach $^5/_4$ mal so viel als A. Erhielt nun A von der ganzen Summe x Thlr., so erhält B $^5/_4 \cdot x = {}^5/_4\, x$ Thlr.

Ferner: der Antheil des C soll sich zu dem des B wie 3 : 2 verhalten; d. h.: so oft bei der Theilung

B 2 Thlr. erhält, erhält C 3 Thlr. So oft mithin
B 1 Thlr. erhält, erhält C $^3/_2$ Thlr.

C erhält demnach $^3/_2$ mal so viel als B. Da nun, wie oben angegeben, B $^5/_4$ x Thlr. erhält, so erhält C $^3/_2 \times {}^5/_4\, x$ $= \frac{3 \times 5}{2 \times 4} x = \frac{15}{8}$ x Thlr.

Es erhält demnach

A x Thlr.
B $^5/_4$ x „
C $^{15}/_8$ x „

Mithin $x + {}^5/_4\, x + {}^{15}/_8\, x = 303^4/_5$ Thlr.
oder $^{33}/_8\, x = {}^{2519}/_5$ Thlr.
Also $x = {}^{2519}/_5 : {}^{33}/_8 = \frac{2519 \times 8}{5 \cdot 33}$
$= 122$ Thlr. 4 Sgr. = dem Antheil des A.

(Mithin der Antheil des B = $^5/_4$ Mal so viel und C = $^{15}/_8$ Mal so viel.)

Man sieht, Hr. Wallis ist consequent, und muß auch hier auf 1 zurückgehen. Wir würden sagen:

Bekommt A 4, B 5, so bekommt C $7^1/_2$, denn B verhält sich zu C wie 2 : 3. Von 4 Thlr. + 5 Thlr. + $7^1/_2$ Thlr. = $16^1/_2$ Thlr. bekommt A 4, B 5, C $7^1/_2$, mithin von $503^4/_5$ Thlr. so oft Mal 4, 5, $7^1/_2$, als $16^1/_2$ in $503^4/_5$ enthalten sind.

Aufgefallen sind uns die Ausdrücke: So viel mal größer, so viel mal kleiner.

9. **Die Legirungs- und Preisrechnung nach tausendtheiliger Gehaltsangabe** nebst einem Anhange über Decimalen und einen andern über Berechnung des Feingehalts der alten Münzen und einer Tabelle über die neuen. Für Schulen und Selbstunterricht (Letzteres auch für Gold- und Silberarbeiter) bearbeitet von A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau. Leipzig, Verlag von Eduard Kummer. 1865.

Wie nothwendig die Kenntniß der Decimalbrüche ist, beweisen die neuern Gesetze über Münzwesen und Münzgewicht. Wer mit dieser Legirungsrechnung fertig werden will, muß durchaus die Decimalrechnung kennen. Hr. Stubba hat sich unstreitig dadurch ein Verdienst erworben, daß er sich der Mühe unterzogen hat, die verschiedenen Fälle der Legirungsrechnung aufzuführen. Wir empfehlen daher das Buch allen Lehrern, und fügen noch hinzu, daß es sie durch die vollständigen Ausrechnungen ganz befriedigt.

10. **Von Eins bis Hundert.** Unterrichtsgang für die erste Rechenstufe, zugleich als Gebrauchs-Anweisung für die Zahlenbilder des Verfassers. Von J. Hentschel, Prediger. Neu-Ruppin, 1865. Verlag der Oehmigke & Riemschneider'schen Buchhandlung (R. Petrenz).

Ein Rechenbüchlein von einem Pfarrer gehört zu den Seltenheiten. Aus den Bemerkungen S. 2 geht indeß hervor, daß Hr. J. Hentschel längere Zeit Lehrer gewesen ist. Das Büchlein will nichts weiter, als eine „motivirte Gebrauchsanweisung zu den herausgegebenen Zahlenbildern" des Hrn. Verfassers sein. Es ist nicht zu verkennen, daß Hr. Hentschel mit großem Fleiße diese Gebrauchsanweisung ausgearbeitet hat;

aber wenn wir das „Lehrbuch des Rechenunterrichts“ von seinem Namensvetter, des Hrn. E. Hentschel in Weißenfels damit vergleichen, so bleibt „Eins bis Hundert“ weit hinter der methodischen Behandlung des Seminarlehrers zurück.

Was Hr. Prediger Hentschel in seinem Büchlein über den Begriff des Zehnersystems (§. 39) sagt, ist ganz dürftig und unklar, und die Aufstellung des Vierersystems ꝛc. als Erklärung des Zehnersystems gänzlich verfehlt.

Ein Beispiel der Darstellung möge hier für Präparanden, für welche das Buch bestimmt ist, noch folgen:

§. 39. Begriff des Zehnersystems.

„Wir sahen, daß die Zahlenreihe durch das fortwährende Setzen der 1 entsteht. 1 ; 1 + 1 ; 2 + 1 ; 3 + 1. So können wir uns die Reihe in's Unendliche fortgeführt denken, mit noch mehr Einheiten, als Sand am Meer.

Sandkorn aber und nichts als Sandkorn ist eine Wüste; darum stellt die Natur die Wesen in bunter Mannigfaltigkeit neben einander, (wer hat denn die Sandkörner neben einander gestellt?) und alle ihre höheren Gestaltungen sind organisch gegliedert. Am Himmel erblicken wir die Menge unzähliger Welten, nicht bloß zu schönen Sternenbildern, sondern auch zu Sonnen- und Weltensystemen geordnet.

Ebenso kann das Denken nicht bei den abstrakten Einheiten stehen bleiben; denn sie bieten ihm in ihrer Unterschiedslosigkeit kein weiteres Merkmal der Betrachtung dar. Es faßt dieselben vielmehr in der Anzahl als bestimmte Ganze zusammen, und bringt sodann die gefundenen Zahlen mit einander in Beziehung und Vergleichung, die größeren als Gliederungen der kleineren betrachtend.

Aber auch die Gliederungen wachsen mit der Größe und Menge der Zahlen in's Unübersehbare, und darum treten nur diejenigen als bemerkenswerth hervor, die in ihrem Bau geregelter sind, in denen wir die beiden Merkmale der Zahl, die Einheiten und die Anzahl, repräsentirt finden.“

11. **Anweisung für den Rechenunterricht** in Schulen und Schullehrerseminarien. Mit Berücksichtigung seiner Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen bearbeitet von A. Stubba, Oberlehrer am Seminar zu Bunzlau. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Erster Theil: die 4 Species in unbenannten und benannten Zahlen. Zweiter Theil: die einfache Regelbetri und die darauf sich gründenden Rechnungen, sowie die Decimalen, Quadrat- und Kubikwurzeln. Leipzig, Verlag von Eduard Kummer. 1865.

Ein Buch, wie das vorliegende, braucht nur in einer neuen Auflage zu erscheinen, und es gewinnt zu den alten Freunden desselben neue. Der Hr. Verfasser hat indessen den Kreis der Anweisung etwas zu enge gezogen, indem sich dieselbe auf die von ihm herausgegebenen Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen bezieht. Wir würden vorschlagen, bei einer neuen Auflage die bezüglichen Aufgaben mit abdrucken zu lassen, damit jeder Lehrer Gebrauch davon zu machen im Stande sei.

Neu sind hinzugetreten: die Bearbeitung von Vergleichungsaufgaben und Aufgaben mit besondern Bedingungen in der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri, die Terminrechnung als Ergänzung zu den Procent-Rechnungen, die Legirungsrechnung nach der tausendtheiligen Gehaltsangabe und einige praktische Aufgaben zu den Quadrat- und Kubikwurzeln.

12. **Neuer Adam Riese.** Allgemeiner Deutscher Rechenlehrer. Eine Unterweisung zum Selbstunterrichte für Jedermann, insbesondere für Handwerker und Gewerbtreibende bearbeitet von A. Böhme, ordentl. Lehrer an der Königl. höheren Töchterschule auf der Friedrichsstadt in Berlin. Zweite Auflage. Berlin, 1865. Verlag von Oswald Seehagen.

Der Zweck dieses Buches ist auf dem Titel angegeben. Ein zweiter Titel bestimmt dasselbe für Fortbildungsschulen. Das Rechnen ist dem Hrn. Verfasser ein Berechnen, Ueberlegen, Denken; er vereinigt Einsicht und Uebung, Verständniß und Fertigkeit. Wir müssen die Arbeit eine recht tüchtige nennen. Es dürfen die Lehrer unbedingt dieses Buch Allen empfehlen, die sich im Rechnen selbst fortbilden wollen.

Es behandelt: die Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen und Brüchen; Decimalbrüche, Zins-, Rabatt-, Termin-,

Gesellschafts- und Mischungsrechnung; dann den Kettensatz, die Zinseszins-, Münz-, Cours-, Wechsel-Rechnung, sowie die Quadratwurzeln. Außerdem Berechnungen der Flächen und Körper, Tabellen für Münzen, Maße, Gewichte, Zinseszins- und Sterblichkeitstafeln für Lebensversicherungs-, Renten-, Spar- und andere Kassen.

Daß auch schon im Jahre 1550 tüchtig gerechnet wurde, davon gibt Hr. Böhme zum Schlusse seines Rechenbuchs ein Beispiel von Adam Riese. Wir theilen dasselbe in der Schreibweise des alten Meisters mit:

Ein Vater hat mit seinem weib sechs kinder als A. B. C. D. E. F. verheiraten sich, thut jdem ein vorstreckung, dem A 650 fl., dem B 430 fl., dem C 340 fl., dem D 100 fl., dem E 160 fl., vnd dem F 70 fl., sein weib stirbet jme, Nimpt ein andere, mit der zeugt er drei kinder G. H. K., macht sein Testament also, die mutter soll zu gleich mit den kindern erben, darzu 200 fl. zuvor haben, es sollen auch die drei Kinder G. H. K. jedes vom gelasnen gudt jherlich mit 20 fl. erhalten werden bis es 15 jhar alt wird, vnd was die ersten kinder empfangen, soll in die theilung beacht werden. Nach etlicher Zeit stirbt der Vater, vorlest mit dem so die ersten kinder hinweck haben 4476 fl. 8 gr. (G ist alt 9 jhar, H 7 jhar vnd das K 5 jhar) wieuiel gebürt der mutter vnd jtzlichem kindt. 1 fl. = 21 gr.; 1 gr. = 12 pf.; 1 pf. = 2 heller.

Setz also:

Jhar 15 G.	15 H.	15 K.		200 fl.	mutter zuuor
9	7	5		120	G.
6	8	10		160	H. zuuor
20	20	20		200	K.
120	160	200		680 fl.	

Nim von 4476 fl. 8 gr. bleiben 3796 fl. 8 gr., darum ist der zehnde teil 579 fl. 13 gr. 4 pf. 1 3/5 hlr. soviel gebürt einem jeden, darzu gib das die mutter zuuor desgleichen wieuiel die jüngsten kinder zuuor ein jdes hat, wird der mutter 579 fl. 13 gr. 4 pf. 1 3/5 hlr., G. 499 fl. 13 gr. 4 pf. 1 3/5 hlr.,

dem H. 539 fl. 13 gr. 4 pf. 1 hlr. $^{3}/_{5}$ vnd dem K. 579 fl. 13 gr. 4 pf. 1$^{3}/_{5}$ hlr. So hat A vnd B zuuiel hinweck, Nim das jnen gebürt von dem so sie genommen, mus A herausgeben 270 fl. 7 gr. 7 pf. 0$^{2}/_{5}$ hlr. Nach dem nim was C empfangen vom gelt so jme gebürt so mus jm werden 39 fl. 13 gr. 4 pf. 1 hlr. $^{3}/_{5}$. Desgleichen mit dem D E vnd F, gebührt dem D 279 fl. 13 gr. 4 pf. 1$^{3}/_{5}$ hlr., dem E 219 fl. 13 gr. 4 pf. 1$^{3}/_{5}$ hlr. vnd dem F 309 fl. 13 gr. — pf. 1 hlr $^{3}/_{5}$ teil.

13. **Die gesammte Regula de tri**, in einer zum großen Theil neuen, geistbildenden und zur praktischen Wirthschaftlichkeit erziehenden Weise dargestellt vom Seminar-Oberlehrer Ettig. Leipzig, Druck und Verlag von Julius Klinckhardt. 1865.

Ein klar geschriebenes Büchlein von 32 Seiten, nur haben wir darin nichts Neues, Geistbildenderes und Praktischeres gefunden, als anderwärts in unsern besten Rechenbüchern resp. Lehrbüchern. Dieses Buch soll Zeugniß abgeben, wie der mathematische Unterricht im Seminar zu Grimma ertheilt werde. Wir wollen jedoch hoffen, daß den Seminaristen (auch in der Regeldetri) mehr geboten werde, als im Büchlein steht, besonders da der Hr. Verfasser mit Grube behauptet, daß der Unterricht ohne wissenschaftlichen Gehalt keine Wahrheit und keine recht erziehende Kraft habe. **E. Langenberg.**

14. **Pädagogische Wanderungen.** (Der pädagogischen Briefe dritte Sammlung.) Von Dr. G. Keferstein. Cöthen, 1865, Schettler. (385 S. 8.)

Ich hatte mir vorgenommen, über diese Schrift einen ausführlichen Bericht zu schreiben; aber ich bin davon zurückgekommen. Der Inhalt ist zu reichhaltig. Nach Jean Paul's Ausspruch heißt über Erziehung schreiben, über Alles schreiben. Dieses thut der Verfasser in der That. Ein genügender Bericht über das Buch müßte demnach dasselbe thun. Das geht aber über die Kräfte des sonst dienstfertigen Referenten und über den Umfang dieses Journals. Der Leser wird dem beistimmen, wenn ich ihm den Inhalt der „Pädagogischen Wanderungen“ vorlege.

1) Die Pädagogik von wirthschaftlicher Seite. 2) Die Pädagogik vom christlichen Standpunkte. 3) Der deutsche Unterricht. 4) Zur Frage des Geschichtsunterrichts. 5) Schule und Leben. (Episode über Alumnate.) 6) Schule und Haus. (Schulpflichtiges Alter. Kindergärten. Materielle und ethische Pflichten der Eltern gegen die Schule.) 7) Referat aus dem Entwurf eines Reglements für die unter dem kaiserlich russischen Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgemeinen Bildungsanstalten. 8) Die confessionellen Unterschiede in den Schulen. 9) Das Verhältniß der Kirchen zu den Schulen. 10) Ueber Schulbücher. 11) Kirche und Schule und die Pädagogik der Kirche. 12) Justus Möser als Pädagog. 13) Den Lectionsplan Betreffendes. 14) Revision gewichtiger Stimmen über die deutschen Universitäten. 15) Fichte's pädagogischer Idealismus. 16) Die Verantwortlichkeit der Erziehungsarbeit. 17) Schulinspection und der Wandel des Lehrers. 18) Ein Privatinstitut am Genfer See (des Dr. Sillig in Vevey). 19) Kinderliebe und Kindermord. —

Dieses Inhaltsverzeichniß motivirt den Entschluß, auf den Bericht über das Buch zu verzichten. Ich muß mich damit begnügen, hinzuweisen auf den Reichthum desselben, auf die Ausführlichkeit und Gediegenheit der Urtheile und Vorschläge des Verfassers, auf den freien, vorurtheilsfreien Standpunkt des Verfassers, auf die in allen Artikeln sich aussprechende Humanität und auf den reichen Gewinn, der aus dem gründlichen Lesen der Schrift zu ziehen ist. Man kann dieselbe nicht auf einmal hinter einander lesen, man muß nachdenkend bei den einzelnen Abschnitten verweilen. Man muß sie daher als Eigenthum besitzen, um sie in den Fällen, in welchen man sich mit dem einen oder andern Gegenstande speciell beschäftigen will, zu benutzen. Darum verdient sie auch in den Bibliotheken der Lehrervereine aufgestellt zu werden. Junge Lehrer, welchen diese „Wanderungen" durch die Felder der Pädagogik in die Hände fallen, werden auf Tausenderlei aufmerksam werden, an dem sie bisher ohne Beachtung vorüberschritten; sie werden zugleich inne werden, wie Vieles endgültig noch nicht ausge-

macht ist, sie werden vielleicht darüber erschrecken, dadurch aber auch die ernste Mahnung empfangen, sich nach Begründung dessen, was sie für das Richtige erachten und was sie meist auf Autorität angenommen haben, umzusehen. Wohl dem — muß man sagen — der von Haus aus ein richtig gestellter Mensch und Lehrer ist und das Glück gehabt hat, in seiner Naturrichtigkeit durch Erzieher von gleicher Art gefestigt worden zu sein. Wer sich als Erzieher und Lehrer auf die von Andern gestellten Regeln verläßt, ist verloren; die Regel ist nach Schiller „die Krücke des Schwachen." Mehr helfen die aus dem Wesen der Dinge entwickelten Grundsätze, welche durch eine gesunde Natur unterstützt werden. — **A. D.**

15. Ein Kindergärtchen. Von U. R. Schmid, Diaconus in Lobeda. Zweite verb. und verm. Auflage. Stuttgart, K. Thienemann's Verlag. (Julius Hoffmann.) Preis 10 Ngr.

Wir begegnen dem Verfasser des Kindergärtchens hier nicht zum ersten Male, er hat sich schon seit zwei Jahrzehnten im Gebiete der Jugendliteratur mit viel Glück versucht. Die frühere illustrirte Zeitung für die Jugend von Kell enthält zahlreiche Poesien von ihm, die in verschiedene Lesebücher übergegangen sind; Beweis genug, daß er den rechten Kindeston zu treffen versteht. Auch das vorliegende Büchlein bezeugt dies. Die darin enthaltenen Fabeln, Räthsel und Neujahrswünsche, geziert durch 8 sauber kolorirte Bilder, sind ächt kindliche Dichtungen, gleich anziehend durch ihren frischen, heiteren Geist, wie durch ihr einfaches, natürliches Gewand, und reihen sich den vortrefflichen Jugendpoesien von Güll, Hey, Rückert u. A. würdig an. Wir theilen daraus folgende zwei Proben mit:

Guckuck.

Guckuck! Guckuck! Spitzt das Ohr,
Ei, was guckt denn da hervor?
Keimchen, Knöspchen zart und fein —
Keck guckt's in die Welt hinein.
Guckuck rings in Wald und Flur,
Guckuck! Guckuck auf den Höh'n!
Wer mich sieht von Weitem nur,

Hat den Frühling schon geseh'n.
Guckuck! Guckuck! aufgeschaut!
Wo hat er sein Nest gebaut?
Gucke, wer da gucken will,
Schick euch alle in April.
Guckuck! Alles wird jetzt neu,
Guckuck ist das Feldgeschrei.
Guckuck! Guckuck! muß jetzt schrei'n,
Wer sich will des Lebens freu'n.

Buchstabenräthsel.

Mit a lockt aus dem Stein es Blitze,
Mit u lockt's freundlich dich zum Sitze.

Literatur.

Der Kultusminister hat an sämmtliche Provinzial-Schul-Collegien und Regierungen nachfolgende Bekanntmachung erlassen: In dem Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei (R. v. Decker) hierselbst ist erschienen: „Der schleswig-holsteinische Krieg im Jahre 1864 von Th. Fontane, mit 4 Portraits, 56 in den Text gedruckten Abbildungen und Plänen in Holzschnitt und 9 Karten in Steindruck. Der Preis des Buches in gewöhnlicher Ausgabe ist 2 Thlr. 22½ Sgr. Die Darstellung beruht auf authentischen, durchaus zuverlässigen Quellen und Nachrichten, die Erzählung ist warm, durch den Stoff selbst gehoben, ohne Phrase patriotisch gerichtet und anregend, die Ausstattung ist künstlerisch und typographisch schön. Es ist wünschenswerth, daß dieses Buch der reiferen Jugend zugänglich gemacht und auch der Beachtung der Lehrerwelt empfohlen werde. Besonders wird sich dasselbe zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und zu Prämien eignen. Das Königl. Provinzial-Schul-Collegium veranlasse ich, hiernach für die Unterrichts-Anstalten Seines Ressorts das Geeignete zu verfügen. Berlin, den 21. April 1866. Der Minister der geistlichen 2c. Angelegenheiten. v. Mühler.

VII.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Sechs Reden für scheidende Schüler. Eine Mitgabe der Schule und des Hauses für Jünglinge und Jungfrauen. Von A. A. Schlegel, Rector an der Bürgerschule zu Adorf. Plauen 1866, Neupert. (48 S. gr. 8.)
2. Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten im Volksschulunterrichte. Als eine Grundlage des Zeichnens, des Rechnens, und der geometr. Formenlehre. Herausgegeben von H. Deinhardt und Ch. Gläsel, Lehrern in Wien. Wien 1866, Gerold. 32 S. mit 40 Tfln. (24 Sgr.)
3. Statut des Wiener Pädagogiums. Wien, 1866, Selbstverlag des Magistrats. (15 S.)
4. Lehrplan des Wiener Pädagogiums. Wien 1866, Selbstverlag des Magistrats. (24 S.)
5. Lehrbuch der Erziehung von Dr. Curtmann. Siebente revidirte Auflage des Schwarz-Curtmann'schen Werkes. Leipzig und Heidelberg 1866, Winter. (420 S. gr. 8.)
6. Lehrbuch der Mathematik für höhere Unterrichtsanstalten von Dr. P. Wiecke. Leipzig 1866, O. Wigand. I. Theil: Planimetrie und ebene Trigonometrie (206 S. gr. 8). II. Theil: Arithmetik (317 S.).
7. Leitfaden für den Unterricht in der reinen und angewandten Mechanik. Von Dr. P. Wiecke. Mit 46 eingedr. Holzschnitten und 1 lithogr. Tafel. Leipzig 1865, O. Wigand. (172 S. gr. 8.)
8. Naturgeschichte. Der Jugend gewidmet von Hermann Wagner. Mit zahlreichen Abbildungen und 18 color. Tafeln und 32 Holzschnitten. Stuttgart, Thienemann. (Geb. 288 S. gr. 8.)
9. Dr. Kloß, neue Jahrbücher der Turnkunst. Dresden 1866, Band II, Heft 1.
10. O. v. Horn's neue Jugendschriften. Wiesbaden 1866, Niedner.
    1) Was aus einem Hirtenknaben werden kann.
    2) Die Eroberung von Constantinopel.
    3) Die Pelzjäger der Hudsonsbai-Compagnie.
    4) Die Kaiserin Maria Theresia.
    5) Der alte Fritz, der Held und Liebling des deutschen Volkes.

11. Franz Kerndoerfer. Eine Geschichte aus dem lieben Handwerkerstande und für ihn erzählt von O. v. Horn. Zweite Auflage. Wiesbaden 1865, Niedner. (130 S. gr. 8.)
12. Jahrbuch des baierischen Volksschullehrervereins für 1866. Vierter Jahrgang. Herausgegeben von Marschall. Vereinsverlag. Ansbach, Junge. (152 S. Lexiconformat.)
13. Elementarcursus der Weltgeschichte für Gymnasien, Real- und höh. Bürgerschulen von Dr. G. Köppert. Eisleben 1866, Reichardt. (132 S. 7½ Sgr.)
14. Jahresbericht der Unterrichts- und Erziehungsanstalt des vorm. Gymnasiallehrers Albani. Dresden 1865. (77 S.)
15. Grammaire de la langue française à l'usage des classes supérieurs par Maillard, prof. à Dresde. Dresde 1866, Wolf. (104 S.)
16. Ein Kindergärtchen. Von U. R. Schmid, Diaconus zu Lobeda. Zweite, verb. und verm. Auflage. Stuttgart, Thienemann. (Geb. 36 S. gr. 8.)
17. Leicht ausführbare Vor- und Nachspiele für die Orgel, comp. von H. Küster, Musikdir. in Berlin. Zweites Heft, enth. 14 Vor- und 6 Nachspiele. Neu-Ruppin, Oehmigke. (7½ Sgr.)
18. Schlössing's Unterrichtsbriefe zum Selbststudium der neuern Sprachen, Wissenschaften und Fächer. I. Abth.: Englisch, 17—22. Brief. II. Abth.: Französisch, 5—12. Brief. Selbstverlag des Verfassers in Berlin.
19. Das deutsche Räthselbuch. Gesammelt von Karl Simrock. Frankfurt a. M., Winter. Gedruckt in diesem Jahre.
20. Jahresbericht der Bohm'schen Mittelschule in Berlin, 1866: Des Kindes Eintritt in die Schule.
21. Die französische Konjugation. Anleitung zu einer method. Erlernung der franz. Verben 2c., von Dr. Sonnenburg. Danzig, Ziemssen. (54 S. kl. 8.)
22. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von Virchow und v. Holzendorff. Heft 2: die Bedeutung und die Fortschritte des modernen Völkerrechts, von Dr. Bluntschli. Heft 3: Der Kreislauf des Wassers auf der Oberfläche der Erde, von Dr. Dove. Heft 4: die Wohnungsfrage von Dr. Lette. Berlin, 1866, Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung (Charisius). (64 und 39 S. à 5 Sgr.)
23. Erster Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha, herausgeg. von Dr. F. Dittes. Gotha 1866, Thienemann. (37 S.)
24. Katechetische Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen Katechismus Luthers, bearb. von J. Ch. Itzerott. Langensalza 1865, Verlags-Comptoir. (386 S. gr. 8. 1 Thlr.)

25. Der Geschichtsfreund. Erzählungen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Ein Buch für Schule und Haus von G. Kaiser. Dritter Theil. Langensalza 1865. (279 S. gr. 8. 20 Sgr.)
26. Schulkunde für evangel. Volksschullehrer auf Grund der Preuß. Regulative ꝛc. bearb. von K. Bormann. Vierter Theil: Aus der Schule. Berlin 1866, Wiegandt und Grieben. (175 S. gr. 8.)
27. XII Orgelstücke verschiedenen Charakters zum Gebrauche beim öffentl. Gottesdienste comp. von A. Ebers, Organist zu Lengen. Langensalza. (15 S. gr. Fol. 10 Sgr.)
28. Cantate zum Pfingstfest, für zwei Sopranstimmen und Männerchor mit Begleitung der Orgel comp. von J. Hermann, Musikdirector. Ebendaselbst. (10 S. gr. Fol. 8 Sgr.)
29. XXVIII leichte und kurze Vorspiele für die Orgel componirt von W. Bethge. Ebendaselbst. (10 S. gr. fol. 8 Sgr.)
30. Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kaiserlich russischen Ministeriums der Volksaufklärung, nach officiellen Quellen bearb. von C. Woldemar. II. Theil: Uebersicht der Thätigkeit dieses Ministeriums in den Jahren 1862—64. Aus dem Russischen übertragen. St. Petersburg 1865. (375 S. gr. 8.)
31. Neunter Bericht der Buchhändler-Lehranstalt zu Leipzig, veröffentlicht von deren Director Dr. A. Braeutigam, 1866: „Ein Blick in das Bücherwesen des classischen Alterthums (11 S. gr. 8.)
32. Naturstudium und Cultur oder Wahrheit und Freiheit in ihrem natürlichen Zusammenhange. Von Dr. C. H. Schultz-Schultzenstein, Prof. an der Universität in Berlin. Ebendaselbst 1866, Remack. (506 S. gr. 8.)
33. Die eigene Kraft. Der wahre Weg zum Reichthum und zum Glücke des Einzelnen und der Nation. Nach dem Englischen mit Parallelen. Bearb. und herausgeg. von A. v. Colenfeld. Erste Lieferung. Leipzig 1866, M. Schäfer (64 S. gr. 8. 6 Sgr.)
34. Einladungsschrift zur Prüfung der Musterschule in Frankfurt a. M., 1866: Wallensteins Lager von Lentz. (31 S.)
35. Études de l'instruction publique en Russie. Par N. de Khanikof. Paris 1865. (150 S. gr. 8.)
36. Zeiten und Menschen. Bilder aus vergangener Zeit in Geschichten, Sprüchen und Gedichten zur Belebung für Geschichte und zur Einführung in die deutsche Literatur. Für Haus und Schule bearb. von R. Niedergesäß, Director einer Erziehungsanstalt für Knaben. Wien 1866, Pichler. (310 S. gr. 8.)
37. Fünfstellige Logarithmen der Zahlen und der trigonometr. Functionen ꝛc. mit einer neuen, die Rechnung erklärenden Abhandlung der Proportionaltheile, von Dr. A. M. Nell. Darmstadt 1866, Diehl. (104 S. Lexic.-Format.)

38. Orient und Occident. Rede zur Mendelssohnfeier in Leipzig 1866, geh. von Dr. E. Stein. Leipzig 1866, Selbstverlag. (18 S.)
39. Neue Auswahl drei- und vierstimmiger Lieder für die obern Klassen der verschiedenen Lehranstalten, arrangirt und herausgeg. vom Präceptor Schuler, Gesangl. in Stuttgart. Ebendaselbst 1866, Nitzschke. (54 S. 4 Sgr.)
40. Lateinische Vorschule. Erster Cursus für die Sexta. Von Dr. Th. Opitz, Oberl. in Leipzig. Ebendaselbst 1866, Brandstetter. (176 S.)
41. Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftl. Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. Erste Reihe, zweite verm. und verb. Auflage. Herausgeg. von C. Gude. Leipzig 1866, Brandstetter. (307 S.)
42. Lehrbuch der Geometrie mit besonderer Berücksichtigung auf geometr. Constructionen für Real- und gewerbl. Fortbildungsschulen vom Reallehrer Dr. O. Böller. Stuttgart 1866, Nitzschke. (66 S.)
43 Das Lehrerfest zu Idstein u. s. w., von C. Becker, Lehrer zu St. Goarshausen. Idstein 1866, Ohlenmacher. (47 S.)
44. Einladungsschrift zu den Prüfungen der mittl. Bürgerschule in Frankfurt a. M., von Dr. Finger, Oberlehrer. Frankfurt a. M. 1866, Sauerländer: Das Beobachten. (35 S.)
45. Die Geschichte der Juden von der Rückkehr aus der babil. Gefangenschaft bis zur Auflösung der nationalen Selbstständigkeit. Mit steter Hinweisung auf die heil. Schrift. Von F. W. Ungewitter. Mit 4 Zeittafeln. Gütersloh 1865, Bertelsmann. (173 S. gr. 8.)
46. Enchiridion der bibl. Geschichte oder: Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung derselben von F. W. Dörpfeld. Zweite, verm. Auflage. Gütersloh 1866, Bertelsmann. (50 S.)
47. Ein Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch desselben von Demselben. Zweite Auflage. Ebendaselbst, 1866. (34 S. 2 Sgr.)
48. Canons. Zum Schulgebrauch und als Anhang zu jeder Chorgesangschule. Gesammelt von Schletterer, Kapellmeister in Augsburg. Nördlingen 1866, Beck. (24 S. Notenformat.)
49. Erläuterung zu den 24 Wandtafeln für den element. Unterricht im Freihandzeichnen, von Dr. Stuhlmann. Mit 24 lith. Figuren auf 4 Tafeln. Hamburg 1866, Grüning. (16 S.)
50. Handbuch der allgem. Weltgeschichte auf geogr. Grundlage und mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte für Bürger-, Real- und Gewerbschulen bearb. von Prof. Dr. Cassian. Nebst einem Anhange chronol. Tafeln. Zweite, verm. und verb. Aufl. Frankfurt a. M. 1866, Jaeger. (416 S. gr. 8.)
51. Lehrplan für die kath. Elementarschulen der Stadt Mainz. Nach Anhörung der Lehrerconferenz bearb. von Ch. Metzger, Schulinspector. Mainz. (22 S. 4.)

52. Jahresbericht über die kath. Elementarschulen zu Mainz für 1865—66. Von Metzger. Mainz 1866. (19 S. 4.)
53. Les réfugiés français dans les états prussiens. Zunächst zum Schulgebrauch herausgeg. von W. F. Paul, Gymnasiallehrer. Berlin 1866, Gaertner. (143 S. kl. 8. 10 Sgr.)
54. Cürie's Anleitung, die im mittleren und nördlichen Deutschland wildwachsenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Elfte, verb. Aufl. Dritte Auflage der Bearbeitung von A. Lüben. Leipzig 1866, Hinrichs. (399 S. gr. 8.)
55. Deutscher Sprachwart. Zeitschrift für Kunde und Kunst der Sprache, insonderheit zur Pflege unsrer Muttersprache in allen ihren Mundarten rc., herausgeg von Max Moltke. 1866 No. 1—3. Leipzig, Fritsch. (48 S. Lexicon-Format. Halbjährlich 25 Sgr.)
56. Die mathematische Formenlehre der Fröbel'schen Spiel- und Beschäftigungsmittel für Kindergärtnerinnen und zum Verständniß der Fröbel'schen Pädagogik von Dr. F. Ravoth. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin 1866, Enslin. (103 S. gr. 8. 15 Sgr.)
57. Deutsche Grammatik. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von O. Sommer und G. Schaarschmidt. Braunschweig 1866, Bruhn. (38 S. 3 Sgr.)
58. Ursprung und Namen der Städte: Berlin und Kölln an der Spree. Ein Beitrag zur Kenntniß der vorgeschichtlichen Zeit Deutschlands, insbesondere der Mark Brandenburg. Von Dr. C. F. Riecke. Nordhausen 1866, Büchting. (54 S. gr. 8.)
59. Sprach-, Schreib-Lesestoffe für den vereinigten Elementar-Sprachunterricht. Zugleich als Anschluß an jede Fibel: Vollständiges Elementar-Sprachbuch für die drei ersten Schuljahre von G. K. Dietlein, erster Lehrer zu Wartenburg a. d. Elbe. Zweiter Theil: die Druckschrift. Der einfach erweiterte und der zusammengezogene Satz. Langensalza 1866, Verlags-Comptoir. (136 S. gr. 8.)
60. Lehrbuch der engl. Sprache für Anfänger von Dr. J. C. A. Winkelmann. Gotha 1866, Opetz's Verlag. (132 S. gr. 8.)
61. v. Klöden. Handbuch der Erdkunde, 2. Band 4. Lief. Berlin 1866, Weidmann'sche Buchhandlung.

Druckfehler im vorigen Hefte.

Seite 219 Zeile 16 von unten statt Vorschule lies: Vorschub!

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVIII. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(September — October 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Friedrich Kapp und seine Abhandlung über die preußische Realschule.

Es war mir bestimmt, mit dem Verfasser der nachfolgenden Abhandlung in Verbindung zu treten. 1820 erging an mich die Aufforderung, den Beruf des Mathematicus an dem Gymnasium in Hamm zu übernehmen; ich zog es jedoch vor — mit dem verstorbenen Gymnasialdirector Gotthold zu reden — in den niedrigen Dienst der Volksschule zu treten, „vom niedrigen Standpunkte des Elementarunterrichts aus die Welt zu betrachten."

1848 traf ich, nachdem ich des Verfassers anregende Schriften längst kennen und ihn hochschätzen gelernt, mit ihm in der, von der preußischen constituirenden Nationalversammlung ernannten Unterrichtscommission, die uns beide hinzugezogen, zusammen und nahm mit ihm Theil an dem Entwurf der bekannten „berüchtigten" und von den Reactionären verhöhnten, aber dadurch aus der öffentlichen Meinung noch nicht weggefegten 21 Sätze über die Stellung und Organisation der Volksschule.

Im Anfange des Jahres 1860 siedelte Kapp, nachdem er 1852 — wie andre Leut', ohne Angabe der Gründe, unter der Bemerkung: „Wir haben beschlossen" — die Entlassung vom Amte und dadurch die Berechtigung empfangen hatte, seinem Namen und bisherigen Amtstitel das significante a. D. anzuhängen, nach Berlin über und bezog als alter Junggesell in meiner Nachbarschaft eine chambre-garni-Wohnung, so

daß wir uns beinahe ein halbes Jahr lang (länger litt es ihn nicht in der Hauptstadt, im „Exil" von seinem geliebten Hamm) fast täglich sehen konnten und sahen. So war mir die erwünschte Gelegenheit geboten, den originellen, geistig angeregten und anregenden Mann näher kennen und lieben zu lernen.

Kapp litt damals schwer an einem Nasenpolypen und einem Asthma, das wohl die Hauptursache der Unregelmäßigkeit seiner Lebensführung war, indem es ihn nöthigte, theilweise bei Tage das Bett zu hüten, und dadurch veranlaßte, einen Theil der Nacht zum Tage zu machen. Nie aber habe ich ihn wachend ohne geistige Beschäftigung angetroffen. Er hatte Papier und Bleifeder entweder in den Händen, oder sie lagen ihm zur Seite auf den Tische. Er war damals mit der Abfassung der bald darauf bei Dunker und Humblot erschienenen Schrift: „Die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche" (136 S.) *) beschäftigt. Ob er, wenn auch ein Freund der Gleichheit, ein Freund der Gleichmacherei durch obrigkeitliche Vorschriften bis in's Detail, ein Freund der Regulative, ein Freund der Bewachung und Visitation der Schule durch den Klerus gewesen — darüber belehrt diese Schrift. —

Ich hatte dann Gelegenheit zu beobachten, mit welcher Genauigkeit ein so vielseitig und klassisch gebildeter Mann zu arbeiten pflegt. Jede Periode, die er entworfen, sprach er sich mit seiner Stimme laut vor, zur Probe, ob sie rhythmischen Gang und melodischen Klang habe; dann prüfte er ihren logischen Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden, und erst, wenn sie beide Prüfungen bestand, fand sie Gnade vor seinem gereiften Urtheil. So lieferte er in den besseren Stunden klassische Produkte. Er arbeitete nicht an einem Kapitel

*) Von derselben ließ er mir bei Eröffnung des letzten Landtages mehrere Hundert Exemplare überliefern — zur Einhändigung an die liberalen Mitglieder. Ich verschob die Ausführung dieses Auftrages, bis die Götter so gnädig sein würden, die Vorlegung des Unterrichtsgesetzes zu veranlassen — ad calendas graecas. —

fort, bis es fertig war, sondern, je nach Stimmung, bald an diesem, bald an jenem.

Nachdem Alles in denkrichtige Ordnung gebracht, in logische Stiefeln eingeschnallt war, ging es an das letzte, schwierigste Geschäft: das Setzen der Satzzeichen. Punktum und Komma ergaben sich leicht; aber Kolon und Semikolon! Es war ein wahrer Spaß, den gelehrten Mann mit sich selbst disputiren zu hören, ob und warum das Eine oder das Andere, warum in einem vorliegenden intricaten Falle das Eine und das Andere nicht. Endlich erscholl ein freudiges Heureca! (gefunden!), der glückliche Fund glänzte auf seinem Angesicht, der Streit war beendigt.

Ich erzähle dieses, um Andere damit zu trösten, wenn auch sie hier und da in Zweifel gerathen, ob Kolon oder Semikolon. Es geht, wie Figura zeigt, selbst Gelehrten nicht besser.

Kapp war ein origineller Mann und lebte in origineller Weise. Als Junggesell ließ er sich aus der nächsten Garküche speisen. Nicht aus Sparsamkeit oder Knauserei setzte er den Preis seines Mittagsessens, der Hauptmahlzeit des Tages, auf 3 Sgr. fest, und an derselben nahm zugleich ein alter Veteran, den er als Aufwärter gedungen hatte, Theil. Er vertraute dem fremden Manne, selbst dann noch, als derselbe sein bestes Stiefelpaar hatte verschwinden lassen. Es mußte noch besser kommen, und es kam noch besser, ehe er sich zum Verabschieden desselben entschloß.

Kapp war nach Art der älteren Philologen, besonders derer aus der F. A. Wolf'schen Schule, und der selbst gewissen freien Schulmonarchen voller Humor und Schwänke. Er liebte Rabelais', Cervantes', Sterne's Schriften. Nie habe ich Jemand so laut und voller Herzlichkeit lachen hören als ihn — trotz seines Asthma's. In zahlreichen Xenien erging sich sein mitunter sehr sarcastischer Humor.

Er war ein gesellig-freundlicher, sehr liebenswürdiger Mann, seine Kleidung stets patent, seine Haltung nobel.

Eines schönen Tages lud er meine Frau — ich war verhindert — zu einer Fahrt nach Charlottenburg ein. Sie besteigen an dem Brandenburger Thore einen sog. Kremser, der sich alsbald noch mit vier Damen füllt. Kapp eröffnet sofort ein heiteres Gespräch mit ihnen, das noch nicht zu Ende ist, als der Wagen in Charlottenburg still hält und die Damen, ausgestiegen, sich empfehlen wollen. „Halt!“ ruft Kapp, „so haben wir nicht gewettet, wer mich so angenehm unterhalten hat, (d. h., er hatte es gethan, ihm fehlte das nicht, was die Franzosen esprit nennen), den darf ich nicht so von mir lassen. Eine Tasse Kaffee, meine Damen, ächten Mokka.“ Und ehe sie sich besinnen konnten, hat er eine unter den Arm genommen, die andern folgen und — lassen sich von dem fremden Manne traktiren — ein unerhörtes Ereigniß von feinen Damen in dem spröden Berlin! Sein Heimathland war das Frankenland, und er besaß die Gemüthlichkeit seiner Bewohner, der Süddeutschen, vereinigte aber damit die Gesprächigkeit des Norddeutschen.

Im Frühsommer 1860 sah ich ihn zum letzten Male auf dem Exercirplatze der Turnjugend bei Zürich. Seit dem empfing ich von Zeit zu Zeit die originellsten Briefe von ihm, den letzten mit Betrachtungen über sein Leben, ähnlich der Zschokke'schen „Selbstschau“, gegen 20 Bogen lang.

Im letzten Sommer überraschte er mich, wie alle seine Freunde, mit der Zusendung des Prospectus der „staatspädagogischen Zeitschrift Levana“, die mit Anfang des Jahres 1866 hier in Berlin erscheinen sollte. Es war sein letztes Unternehmen, begonnen in hohem Alter. Er verstand sich auf das Jungbleiben durch geistige Thätigkeit und erklärte in seiner humoristischen Weise, daß er es unter 100 Jahren nicht thäte.

Kaum waren zwei Bogen gedruckt, deren Correctur er sich selbst vorbehalten hatte, so wurde er von der sog. Grippe ergriffen, die unbarmherziger Weise nach wenigen Tagen den Dreiundsiebenziger dahin raffte. Der edle, vielerfahrene, rastlos thätig gewesene, klassisch durchgebildete und bis in sein

Alter fast schwärmerisch hoffnungsreiche*) Mann starb eines sanften Todes am 10. Januar d. J. in Hamm, wo er, entfernt von seinen Brüdern, Töchtern und Söhnen**), seine Ruhestätte gefunden hat.

Das begonnene Unternehmen mit der „Levana" wurde damit auch zu Grabe getragen. Der Theil der ersten Abhandlung, welcher zu des Verfassers Lebzeiten bereits gedruckt war,

---

*) So erwartete er von seinem „Aufruf zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung", unmittelbar nach den Märztagen 1848 erlassen, dessen sich wohl noch manche Leser erinnern werden, die sichere Erfüllung seiner Anträge: die Herrschaft der Intelligenz in der Volksschule, den Aufschwung des Lehrerstandes durch ihn selbst, die Leitung und Beaufsichtigung desselben durch seine Mitglieder, die Trennung des Unterrichtsministeriums von dem des Cultus, erhöhete Bildung und Stellung der Volksschullehrer, Beseitigung veralteter Satzungen, Vermeidung der Anstellung von Sophisten, Jesuiten und Pietisten u. s. w. „Der große Moment des Jahrhunderts fordert ein starkes Geschlecht. Wehe uns, wenn er ein kleines fände" (§. 17). —

Er hatte zwar vor wie nach 48 (wer nicht?) Mancherlei auszusetzen; aber er war nicht, wie Börne, krank an seinem Vaterlande, er erhielt sich seine heitere Laune und hoffte immer, so habe ich ihn gekannt, nur so; 48 hatte seine Zuversicht auf eine glückliche Zukunft des Vaterlandes ihre Höhe erreicht, und selbst da, als die folgenden Jahre nicht hielten, was jenes in den Frühlingsmonaten versprochen hatte, gab er die Hoffnung nicht auf. Von Heraklit, dem Dunklen, war keine Ader in ihm, Anakreon war ihm verwandter.

**) 1. Der ältere Bruder, Dr. Alexander Kapp, früher Professor in Soest, Verfasser der Aristoteles' u. a. Schriften, (von Eichhorn wegen der Hegel'schen Philosophie gemaßregelt) lebt seit Jahren als Vorsteher einer renommirten weiblichen Erziehungsanstalt in Zürich; eine seiner Töchter hat in Wisconsin (?) eine ähnliche Anstalt errichtet.

2. Der jüngere Bruder, Dr. Ernst, früher Prof. in Minden, Verfasser eines geschätzten geographischen Werkes, lebt seit Jahren als Besitzer einer blühenden Farm in Texas.

3. Ein Sohn lebt als Buchhändler in Berlin, die beiden andern in New-York. Der ältere, Rechtsanwalt, hat sich durch civilisatorische Schriften Anerkennung und Ruhm erworben.

4. Von den zwei Vettern Fr. Kapp's lebt der eine in München: Oberconsistorialrath Dr. Kapp, der andere in Heidelberg: Hofrath Dr. Kapp. —

soll, nach dem Wunsche seines hier in Berlin lebenden Schwiegersohnes, Herrn v. d. Leyer, nicht verloren gehen. Derselbe ist mir von ihm zur Aufnahme in ein Heft der Rhein. Blätter übergeben worden. Ich zögere nicht, dem Wunsche zu entsprechen, sowohl aus Pietät gegen den heimgegangenen Freund, als auch aus Interesse für das lesende Publikum, welches durch diese, leider fragmentarisch gebliebene Abhandlung Gelegenheit hat, die gereiften Gedanken des mit den Bedürfnissen des Zeitalters fortgeschrittenen Schulmannes (und Freundes der freien Entwicklung auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit) kennen zu lernen.

Die Leser werden daraus erkennen, daß Friedrich Kapp nicht zu der Sorte gelehrter Schulmänner gehörte, welche die allgemeine Pädagogik mißachten und verachten und sie für banausische Kleinmeisterei erklären, nicht zu den hochmüthigen Volksverächtern, die, weil sie Latein und Griechisch lehren, auf den Lehrer, der die Schüler mit dem ABC der Kenntnisse, d. h. mit dem Unentbehrlichsten und Nothwendigsten bekannt machen, mit Bedauern und Achselzucken hinabsehen. Kapp war ein gelehrter Welt- und Volksmann. In ihm war antike Gelehrsamkeit und Denkweise mit modern-literarischer und politischer Bildung vereinigt. Zugleich war er mit den philosophischen Systemen der Alten wie der Neuern ganz vertraut. Ich lasse es dahingestellt, (ich bezweifle es), ob ihm das Studium der J. J. Wagner'schen, Schelling'schen und Hegel'schen Philosophie*) aber so viel genützt hat, wie die Kenntniß der Geschichte der Pädagogik und ihrer Systeme. Nach seiner Ueberzeugung sollte die Pädagogik nicht die Dienerin der Gegenwart, sondern die Schülerin der Geschichte und der Philosophie sein. —

*) Bei Gelegenheit der Anzeige eines Romans von Ottilie Kapp, geb. v. Rappard, sagte der Recensent (Köln. Zeitung 1850, 19. Jan.): die Verfasserin „gehöre der achtbaren, über ganz Deutschland verzweigten Familie von Gymnasialdirectoren und Professoren an, in der man bekanntlich die Hegel'sche Philosophie mit der Muttermilch einsauge." —

Eine Aenderung in der Abhandlung vorzunehmen, dazu habe ich kein Recht. Ich würde sonst den Passus, in welchem von mir die Rede ist, streichen. Ich bitte die Leser, darüber (über die Meinung eines durch die Freundschaft bestochenen Freundes) hinwegzulesen. —

Der Abdruck erfolgt genau nach den Worten der in der Druckerei von Brunn in Münster abgesetzten 42 Seiten. —

Ich schließe die vorstehenden kurzen Notizen über einen bedeutenden Mann*), mit dem ich durch Freundschaft verbunden war, mit einem Worte von Goethe an Schiller (Briefwechsel Band II): „Mir kommt immer vor, wenn man von Schriften, wie von Handlungen, nicht immer mit liebevoller Theilnahme, nicht mit einem gewissen poetischen Enthusiasmus spricht, so bleibt so wenig davon, daß es der Rede

---

*) Sicherlich wäre die Abfassung einer vollständigen Biographie, insonderheit seiner langjährigen Wirksamkeit als Gymnasialdirector, ein verdienstliches Unternehmen. Ungleich seinen Collegen, war er aus der Schule Pestalozzi's hervorgegangen, hatte eine Privat-Erziehungsanstalt geleitet und erklärte das Gymnasium zuoberst nicht für eine Bildungsanstalt künftiger Gelehrten, sondern für eine Erziehungs-, für eine Staatserziehungsanstalt.

Nach Niethammer's Vorgang, in dessen bekannten klassischen Abhandlung über den „Streit des Philanthropinismus und Humanismus, Jena 1863", faßte er den gesammten Unterricht als Erziehungsunterricht, sein Lehrercollegium als Erziehungsrath auf, und er erklärte in seiner denkwürdigen „Antrittsrede" in Hamm, daß es sein Bestreben sein werde, den „Volks-Erziehungs-Pestalozzi" als Vorbild eines „Gymnasial-Pestalozzi" vor Augen zu behalten. Von diesem Standpunkte aus die gegenwärtige Richtung der Gymnasien betrachtend, wurde er mit Deinhardt, Ziller und Roth (Gymnasial-Pädagogik 1865, Einleitung S. 3) der Ansicht, „daß das heutige Gymnasium nicht mehr erziehe", eine Ansicht, die wohl in ihrer Allgemeinheit — mehr für kleine als für große Orte — zu beschränken sein dürfte, der auch in Vergleich mit dem auf früheren Gymnasien herrschend gewesenen Geist widersprochen worden ist, aber als Ueberzeugung so bedeutender Männer der sorgfältigsten Beachtung werth ist. In gleicher Denkrichtung möchte ich die Realschulmänner an das bedeutsame Werk von Scheibert erinnern, dessen Tendenz keine geringere ist als die, die Gesammtthätigkeiten der betr. Anstalten zu erziehenden Momenten und Factoren zu steigern. —

gar nicht werth ist. Lust, Freude, Theilnahme an den Dingen ist das einzige Reelle und was wieder Realität hervorbringt; alles Andere ist eitel und vereitelt nur." —

Zur Geschichte der preußischen Realschule

mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Westfalen und die Stadt Hamm.

Quelquefois il faut s'embarquer sans biscuit.

Der Oberbürgermeister von Bärensprung in Berlin ging eines schönen Morgens im Frühjahr 1827 mit seinem Sohne zum Thore hinaus spazieren. Sie kamen an mehreren Saatfeldern und an einem Wege vorbei, der seitwärts zu einer Ziegelbrennerei führte. Da machte der Herr Oberbürgermeister die merkwürdige Entdeckung, daß sein Sekundaner den Haber vom Roggen nicht unterscheiden konnte, ja sogar einen Backstein für einen gewöhnlichen Feldstein ansah. Er schlug nun Lärm, und alsbald schlug ganz Berlin die Hände über dem Kopf zusammen und sprach: „Ja, das ist entsetzlich; das muß anders werden."

Diese Nachricht brachte uns Consistorialrath Kohlrausch, der in jenem Frühjahr im Auftrag des Herrn Ministers die größern Gymnasien der Monarchie bereist hatte, von Berlin, aus erster Hand, mit in unsere vierte Directoren-Konferenz nach Arnsberg, und war auch er der Meinung, daß dieser Vorfall bei dem großen Einflusse des Herrn von Bärensprung, sowie nach Allem, was er in den dortigen höheren Verwaltungskreisen darüber vernommen, für unsern Unterrichts-Organismus ein nicht unbedeutendes Ereigniß sein werde. Von da ab wurde der Backstein in der gelehrten Schulwelt klassisch, vielmehr anti-klassisch, lernte auch bald reden und seine Anträge formuliren.

Mochte wohl ein aristokratischer Backstein gewesen sein, der gerade von seinen 4000jährigen Ahnen in Aegypten träumte, wo es bekanntlich ganze Völkerstämme gab, welche Ziegel streichen mußten. Somit beschloß Er, selbstredend das in ihm verletzte industrielle Prinzip, diesen Schimpf, mit einem ple-

bejischen Feldstein verwechselt worden zu sein, zweckdienlich zu rächen. Die Gymnasien, welche so unwissende Schüler gebildet, sollten es nun endlich fühlen; alle diejenigen aber, die sich vor ihm verneigen und ihn durch millionenweise Vervielfältigung ehren würden, die sollten steinreiche Leute werden. Und also geschah es von jenem verhängnißvollen Morgen bis auf den heutigen Tag.

Wie dem auch sei, jener Backstein wurde nun auch in der höhern Geschäftswelt gebührend anerkannt. So erfolgte schon unter dem 31. October 1827 eine Allerhöchste Kabinets-Ordre, daß, wer als Supernumerar zugelassen werden wolle, u. A. auch ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule frequentirt haben und aus der ersten Klasse einer solchen Anstalt mit dem Zeugnisse der Reife und guter sittlicher Aufführung entlassen sein müsse. Hiermit war, und zwar zum ersten Male, für Preußen der Grundsatz ausgesprochen, daß für Berufsarten, die nicht eine ausschließliche Vorbildung auf Gymnasien durch ein überwiegendes Studium der altklassischen Sprachen und Literaturen erfordern, die Vorbildung auf Realschulen der auf Gymnasien gleich stehe. Dieser Grundsatz fand bald in mehrfachen Rescripten der einzelnen Ministerien bestimmten Ausdruck und vielfältige Anwendung. Man findet sie alle in „von Rönne, Unterrichts-Wesen des preußischen Staats", in „von Kamptz' Annalen der preußischen Rechts-Verwaltung" und in „Mushacke, die preußischen Real- und höheren Bürgerschulen von 1828 bis 1830," verzeichnet.

Die in solcher Art nach und nach verliehenen Rechte faßte darauf die Instruktion für die an den Real- und höhern Bürgerschulen anzuordnenden Entlassungs-Prüfungen d. d. Berlin den 8. März 1832 zusammen, indem sie in §. 1 bestimmte: Der Zweck dieser Prüfungen ist: a) denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- und Realschule genossen haben und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der obern Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritte in den einjährigen freiwilligen

Militairdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaux der Provinzialbehörden zuzusichern. Hiermit schließt die erste Periode des preußischen Realschulwesens.

Mochten die Bestimmungen dieser ersten Instruction auch noch nicht überall das Richtige treffen und noch weniger jederzeit den lokalen Verhältnissen entsprechen, so gab sie doch bei dem damaligen Gewirre der buntesten Vorstellungen von dem, was die begehrten Realschulen leisten sollten, erwünschte Anhaltspunkte für die Einrichtung der neuen Schulen, wie für die Gliederung ihres Lehrplans, und fand daher Anerkennung nicht nur in Preußen, sondern überall, wo man mit der Gründung solcher Anstalten umging, wenigstens im nördlichen Deutschland.

In den folgenden Jahren, bis zur Feststellung der Verfassung vom 31. Januar 1850, wurden die in jener Instruktion bezeichneten Rechte, der weitern Entwicklung der Realschulen entsprechend, theilweise erweitert und neue hinzugefügt. Wir wollen aus diesen Bestimmungen, von der im April 1849 nach Berlin zusammenberufenen Schulmänner-Commission zur Berathung über die Reorganisation der höheren Schulen, mit Zustimmung des Ministeriums, in folgender Fassung angenommenen Paragraphus 6 der Regierungs-Vorlagen hervorheben: „Das Real-Gymnasium (unsere Realschule) nimmt vorzugsweise diejenigen Zöglinge auf, welche sich in demselben, hauptsächlich auf Grundlage moderner Bildungs-Elemente, für die verschiedenen Richtungen des bürgerlichen Lebens eine allgemeine wissenschaftliche Bildung erwerben, oder sich für höhere Fachschulen und für Studien innerhalb der philosophischen Fakultät auf der Universität vorbereiten wollen. (Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin 1849, S. 5, 117—124, 126—145.)

Einiges minder Wichtige oder Selbstverständliche hierher gehöriger Ministerial-Rescripte kann übergangen werden. Aber der bestehende Zustand bei Publikation der Verfassung vom 31. Januar 1850 war für die Realschulen folgender:

1) Die Realschulen standen als Vorbildungs-Anstalten für alle Fächer, wofür sie zugleich mit den Gymnasien vor-

bilden sollten, d. h. für Alle, die nicht eine ausschließliche oder überwiegende Vorbildung durch das Studium der altklassischen Sprachen und Literaturen erfordern, grundsätzlich den Gymnasien gleich, vorausgesetzt, daß ihr Kursus an Dauer dem der Gymnasien im Allgemeinen entsprach und ihr Unterricht durchaus auf wissenschaftlicher Grundlage beruhte, mit Einem Worte, daß sie wirkliche, vollständige Realschulen waren.

2) Thatsächlich hatten die Zöglinge jeder vom Königlichen Unterrichts-Ministerium anerkannten vollständigen Realschule, wenn sie die Reife für Prima erlangt hatten, das Recht, ihrer Militairpflicht als einjährige Freiwillige zu genügen und zum Studium eines Wundarztes erster Klasse, beziehungsweise zu der Staatsprüfung, ohne vorherige wissenschaftliche Prüfung vor den Medizinal-Kollegien, sowie als Civil-Supernumerarien bei den Gerichten zugelassen zu werden; ferner, wenn sie das Zeugniß der Reife sich erworben hatten, das Recht, in die Armee mit Aussicht auf Avancement zum Officier, in das Postfach, Forstfach, Baufach und Bergfach ganz wie die Gymnasial-Abiturienten, sowie auch in die verschiedenen Zweige des Staatsdienstes als Supernumerarien einzutreten.

Die Verfassung selbst aber bestimmte im Artikel 26: Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichts-Wesen. Und im Artikel 112: Bis zum Erlaß des im Artikel 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichts-Wesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen. Mit dieser durch die Verfassung gesetzlich gewährleisteten Stellung und Berechtigung der preußischen Realschule schließt die zweite Periode ihrer Geschichte.

Vielleicht ist hier der Ort zu einer Episode, die gern erzählen möchte, welche Streiflichter diese 23jährige Bewegung auf unsere westfälischen Gymnasien geworfen habe. Wohlan; es sei:

Die damaligen Gymnasien überhaupt lächelten zu dem Laterculus und seinen thrasonischen Aevum Mercuriale. Sie fühlten sich in ihren antiken, wenn auch oft angerannten, bis dahin aber noch nie erstiegenen, weil bombenfesten Wällen von

griechischen und lateinischen Autoren, Wörterbüchern, Grammatiken und Hülfsschriften von allen Formaten und Einbänden in dem 300jährigen alleinigen Besitze des Vererbungs- und Ueberlieferungsrechtes der nur in ihren Mauern möglichen und für alle kirchlichen, staatlichen und bürgerlichen Zwecke ausreichenden universalen Kultur vollkommen sicher und unangreifbar. Wer mehr als Lesen, Schreiben, Rechnen, nebst einigen Bibelsprüchen und Gesangbuchsversen wollte, wer also „einen Casum setzen" lernen sollte, der war ihnen von der lateinischen Privat- oder Ortsschule an mit Leib und Seele verfallen. Man machte sodann das Gymnasium der geliebten Vater- oder ProvinzialStadt durch, folglich auch die reizend gelegene Landes-Universität, das Paradies der Väter der Oheime, der Großväter und der Herrn Pathen, wo es Stipendien, Freitische und ganz freie Kollegien in Hüll' und Fülle gab, so daß Viele ansehnliche Moneten wieder mit nach Hause brachten, was jetzt eine Seltenheit sein soll, und theilte sich mit den „Herren Brüdern" in alle geistigen und bürgerlichen Berufsstellen von der untersten Stufe an; der Art, daß die Theologen — Philologen gab es noch nicht, — welche vor dem 40. Lebensjahre nicht leicht eine Pfarrei bekamen, auch Rectores und Cantores loci, Hofmeister, Lehrer und Erzieher aller Art, in Privat-Instituten, eigenen und fremden, wurden; daß die Juristen aber vom Stadtschreiber, Aktuarius, oder von irgend welchem Sekretarius an ihre honores Justianeos erklimmen mochten. Eine Kluft zwischen dem Beamten- und dem Bürgerthume existirte somit gar nicht, — war ja Alles ein Herz und eine Seele, — der Gedanke an eine besondere höhere Bürgerschule wäre aber damals geradezu lächerlich gewesen. Zugleich war es Grundsatz, und Alles so ziemlich geordnet, daß jeder junge Mann mit 25 Jahren heirathete; nur die Hofmeister in adeligen Häusern mußten länger warten, erhielten aber dafür auch bessere Pfarreien. Ja man heirathete auch ohne sogenannte Anstellung; kam doch zuletzt Alles auf Eins hinaus, ob die beiderseitigen Eltern einem strebsamen jungen Paare das Seine

früher oder später gaben, oder sonstwie unter die Arme griffen. Das war eine herrliche Zeit.

Da lasen auch die alten Herrn: Amtleute und Schreiber, Pfarr- und Schulherrn, Wild-, Bürger-, Fabrik- und Hammermeister, Rathsherren, Stadtschreiber, Bader und Kaufleute, — Advokaten, Doktor und Apotheker gab es nicht, — kurz alle Honoratioren, d. h. angesehene, in der Regel mit den Beamten verschwägerte Bürger und Meister, von derselben Schule und Universität her, wo es zu Ostern nur 14 Tage, von Michaelis ab nur 3—4 Wochen, für die Juristen und Theologen aber wegen der bandwurmigen Pandekten und Kirchengeschichten oft gar keine Ferien gab, so daß man — ein Ehrenpunkt — unter 3—4 Jahren gar nicht nach Hause kam, denn man konnte das Studiren gar nicht satt kriegen. Unser gelehrter edler Mitbürger Dr. H. Schulz, den wir schon seit 1844 nicht mehr in der Osten-Allee spazieren gehen sehen, studirte in Halle und Erlangen 8 Jahre, während es der Erzähler dieser Erinnerungen in Erlangen und Heidelberg leider nur zu 11 Semestern hat bringen dürfen, —

also da lasen sie zusammen ihre Jenaische Literatur-Zeitung, die Horen von Schiller, die Adastrea von Herder, den deutschen Merkur von Wieland, den Reichsanzeiger und die Zeitung für die elegante Welt — denn politische Zeitungen gab es damals so gut wie gar nicht —,

da jubelten sie, wenn die Botenfrau aus der nächsten Stadt, von Gräfenthal oder Leutenberg, woher man auch alle 14 Tage den Kommunion-Wein holen mußte, also wenn die alte Botenfrau ein neues Buch von W. Meister's Lehrjahren, einen neuen Theil des Wallenstein, einen neuen Musen-Almanach von Schiller, oder sonst das Neueste „von Jena und Weimar" mitbrachte, —

da freuten sie sich, daß Klopstock und Kant noch lebten, und daß der junge Fichte und der noch jüngere Schelling auch schon zu rumoren anfingen, —

und studirten fleißig fort in ihrer Bibliothek, welche in einem besonderen Fache die gebrauchten Schulbücher, Schul-

Autoren, akademischen Kompendien und Kollegienhefte gleich einem Heiligthume bewahrte, und disputirten sich in der Honoratioren-Stube des Gasthofs zu Ludwigstadt immer erst über die neueste Literatur weidlich herum, — da wär' es nicht rathsam gewesen, z. B. zu sagen: „Ach Sie haben gar keinen Begriff von meinem Zahnschmerz.“ „Vorstellung“ hätte es ihm entgegengewettert. Und nun gar: „Morgen eine Schlittenpartie nach Lauenstein? Eine herrliche Idee!“ da wäre ein Tumult ausgebrochen — also disputirten sich weidlich herum, ehe sie sich zum sonntäglichen Solo mit deutschen Karten setzten, damit sie nicht den jüngeren, werthen Kollegen, die eben von der Universität kamen, überflügelt werden möchten. Denn die Universitäten waren damals die Bannerträger der freien Wissenschaft, der Philosophie, ja jedes geistigen Fortschrittes. Das war prachtvoll.

Und jetzt?

Jetzt giebt es sogar Universitäts-Professoren, welche sich zur Eselsbrücke, ja zum Nürnberger Trichter der Bequemlichkeit und Genußsucht des Publikums machen, und öffentliche Vorlesungen halten, ja sogar Wander-Gast-Vorlesungen, wie die Schauspieler Wander-Gast-Vorstellungen, geben, also Vorlesungen über Gegenstände aus oder nach Büchern, die jeder strebsame Mensch aus den allbekannten bezüglichen Schriften selbst lesen könnte und von Rechtswegen lesen müßte. Aber freilich die kostbaren Bücherschränke nehmen in dem Grade ab, in welchem die eisernen Geldschränke zahlreicher werden. Auf den Nipptischen sieht man nur Prachtausgaben z. B. von „dem Leben der Thiere“, von „den Riesen des Waldes“, von „allem möglichen Ungeziefer auf dem Grunde des Meeres“ und Aehnliches, aber — keinen Plutarch mehr. Zum Glück haben die lieben Quartaner doch noch ihren Cornelius Nepos. Werden aber keine guten Bücher mehr gekauft, so hat der Verleger nur Schaden und verlegt sich auf gangbare, wenn auch noch so ordinäre Waare, und der Schriftsteller hat keine Ermunterung und sinnt auch nur auf stets einträgliche, subalterne Raubliteratur, welche jetzt sogar von hochgestellten Ober-Be-

amten mit gepflegt wird. Insbesondere kann man nicht ernst genug der allgemeinen Unsitte des unmännlichen Benaschens der zur Ansicht erhaltenen und mit seitwärts aufgeschnittenen Bogen rücksichtslos zurückgesandten Schriften entgegentreten. Alles heimliche Naschen wird schon von der Pädagogik der Kinderstube bestraft. Und mit Recht. Es ist das erste leiseste Rütteln an dem siebenten Gebot. Ein Knabe, der es nicht lassen könnte, wird schwerlich später zu fester Haltung und Selbstbeherrschung gelangen. Bei älteren Personen muß es je nach den Umständen geradezu als Raub, ja als Gemeinheit bezeichnet werden. Das Gemeine nämlich ist das schlechte Allgemeine, die vulgäre Thatsache; aber das wahrhaft Allgemeine, d. h. das konkrete, mit dem unendlichen Reichthum aller seiner Bestimmungen erfüllte Allgemeine, soll erst Allen gemein werden; ein ewiges Postulat der praktischen Vernunft, das ist die Verwandtschaft des Allgemeinen mit dem Gemeinen. Jenes durch das Literatur-Naschen noch gesteigerte Mißverhältniß zwischen Angebot und Abnahme wirkt wechselseitig immer verhängnißvoller auf einander ein und zurück, und so erhalten wir am Ende lauter illustrirte Literatur, oder „Münchener" Bilderbücher für alte Kinder.

Und warum das?

„Zur freundlichen Annäherung der Wissenschaft an das Leben." So sagt man.

Grundfalsch. Nein; es dient nur zur Herabziehung der Idee aus ihrer olympischen Höhe, wohin sie allein gehört, von wo aus sie, wenn Ihr sie lieben, also denken wolltet, gleich einer Sonne die ganze Welt schon von selbst mit dem schönsten Farbenschmuck illustrirt, von wo aus sie, wenn Ihr sie nur ehren wolltet, gleich einem Gluthfeuer-Ball alle irdischen Thätigkeiten und Zustände schon von selbst energisch belebt und auf das Fruchtbarste erwärmt, also es dient nur zur Herabzerrung der Idee in die Dunst- und Tabakswolken-Region einer literarischen Schnaps-Boutique, wo Jeder für einige Silberlinge sein literarisches Bedürfniß stehenden Fußes eiligst befriedigen möchte, um — andern Genüssen nachzugehen. Aber wenn erst

die Scholiasten, die Kommentatoren, die Rhetoren, die Vorleser, die Bilder-Männer da sind, um sich eitler Weise anstaunen, ja bewundern zu lassen, da ist das Zeitalter selbst im Sinken, denn die Produktivität eines Volkes ist dem Erlöschen nahe, wenn es seine eigenen großen Dichter und Denker nicht mehr liebt und versteht, und dazu erst solcher Vor- und Wiederkäuer bedarf. Und das tritt überall ein, wenn der Geist der Freiheit aus der Welt gewichen, und somit die Quelle zum erhabenen Denken und zum Ruhme verschwunden war. Oder könntet Ihr Euch so weit vergessen, Euch Kant und Lessing, Goethe und Schiller, F. A. Wolf und F. Schleiermacher, J. G. Fichte und G. W. F. Hegel, als solche Wander-Gast-Vorleser auch nur zu träumen? Nein; sie idealisirten ihre Helden und Bühnen, sie standen oder saßen auf ihren Kathedern vor den hoffnungsvollsten Jünglingen und edelsten Männern und elektrisirten und durchdringen noch jetzt die ganze geistige Welt, um die träge Weltgeschichte mit sich fortzureißen.

Aber auch auf der andern Seite. Was ist der Antheil des Jünglings am Leben? Achtung! Johann Gottlieb Fichte ist's, welcher antwortet: „der Ernst und das Erhabene." —

Sollte das nicht auch für die heutigen Männer noch gelten? Wenn es Euch also Ernst ist um literarische Geselligkeit, um die reine Bildungslust, Jedem inwohnend, stets nur auf eine friedliche Ausgleichung sittlicher Verhältnisse hinstrebend, nur um sie, die sich gesellig am freudigsten offenbart; wenn das, ist es dann etwas Erhabenes, oder auch nur Erhebendes, wenn Ihr zusammenkommt, um Euch, neben einzelnen werthvolleren, selbstständigen Leistungen, in der Regel doch nur Eure zufälligen Lese- und Stilproben aus oder nach diversen Büchern über so manche exquisite und nichtexquisite Dinge einander vorzutragen, mitunter auch aus Büchern vorzulesen? Und dennoch ist dieser sogenannte „wissenschaftliche Verein" fest- und zusammenzuhalten, so lange nichts Besseres an seine Stelle tritt, — er ging aus der griechischen Gesellschaft des Jahres 1852, wie diese aus dem „Salon" des Jahres 1846 hervor. Er-

laubt mir indessen nur die eine Frage: Wolltet Ihr nicht lieber bei den interessanten Umständen der Stadt Hamm zum Uebergang in eine Großstadt von Parks und Palästen vorerst wenigstens die Vorbereitungen zu einem Lese-Museum mit Sprech-Zimmern im großen Stile, etwa wie das in Zürich, in die Hand nehmen, wo nur Klassisches der Vorzeit und der Gegenwart aufgelegt, nur Schönes ausgestellt wäre, um selbstständigen Geistes mit dem Vortrefflichen, mit dem Vollkommenen aller Zeiten in stetem, freien Verkehr zu bleiben? Das würde auch, denn die Nachahmung könnte in andern Städten nicht leicht ausbleiben, auf die Verleger und die Schriftsteller in der wohlthuendsten Weise zurückwirken, deren Ermuthigung wieder auf uns, und so würde die jetzt allgemeine Klage, daß vor lauter Kohle, Wasser und Eisen Kunst und Literatur im Sinken seien, wie wir sie durch unser bisheriges Verhalten mit hervorriefen, so auch wieder mit durch uns zum Schweigen gebracht werden.

Aber Ihr habt auch die verehrten Frauen zuweilen zu Euren Versammlungen eingeladen; ohne Zweifel in dem richtigen Gefühle, daß alle außergeschäftlichen freien Männer-Vereine auf die Dauer überall da, wo die Grazie nicht weilt, zu verkommen oder ungenießbar zu werden in Gefahr sind. Die verehrten Frauen jedoch passen nun nicht in die Sprechzimmer-Debatten des Museum, denn sie herrschen ohne Gesetze, entscheiden ohne Berufung und haben niemals Unrecht. In ihrem Reiche nämlich. Denn wenn sie aus diesem ihren Zauberkreis heraustreten, so verwandelt sich ihr mit himmlischen Rosen umflochtener, umwobener goldener Scepter der Sitte in einen ganz gewöhnlichen löschpapiernen Fächer, damit man nicht sehe, wie oft sie erröthen. Anständige Herren thun dann natürlich, als ob sie nichts sähen, oder wenden den Blick seitwärts. Also, wage ich vorzuschlagen, unterwerfen wir uns zum Voraus ihrer liebenswürdigen Tyrannei, der einzigen, welcher ein charaktervoller Mann sich unterwerfen darf, und harren wir der anmuthigen Gunst, mit der sie uns zuweilen in ihrem Hause, also in ihrer Welt, ihre heitern, gewiß

auch künstlerischen Leistungen und Ausstellungen nicht abholden Salons eröffnen möchten. Und dazu empfehle ich inzwischen, statt eine Reihe von sehr bequem daraus zu entnehmenden Winter-Vorlesungen zu hören, lieber die Literaturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts von H. Hetter, bis jetzt vier Bände, in aller Ruhe zu Hause selbst zu lesen, aus deren zweitem Bande, oder auch aus dem „Salon der Frau von Varnhagen", in den „Denkwürdigkeiten ihres Gemahls", da wo, zu ersehen ist, wie man es anzufangen habe, um in solchen Salons nicht stumm da zu sitzen. Denn:

„Wollt ihr genau erfahren, was sich ziemt,
So fraget nur bei edlen Frauen an."

Doch, wohin riß mich die Erinnerung aus meiner Knabenzeit im ehemaligen Königlich-Justizamte Lauenstein am nördlichen Abhange des Frankenwaldes? Ich kehre zu den westfälischen Gymnasien zurück.

Also auch die westfälischen Gymnasien lächelten nur zu dem Laterculus und seinem thrasonischen Aevum Mercuriale. War doch, der Herren Ratichius und Amos Comenius nicht zu gedenken, der Hauptsturm des Herrn Johann Bernhard Basedow gegen die Gymnasial-Walle so gründlich abgeschlagen, daß das Dessauer, so zu sagen, von der ganzen Nation gegründete Philanthropin selbst — wie man aus „Göthe's Reise mit Lavater und Basedow nach Ems" in dessen Leben, da wo nachlesen kann, — in eine Masse von Privat-Erziehungs-Anstalten zersplitterte;

hatte doch zum Andern gegen die neuesten Angriffe auf das edle, humanistische Niethammer'sche Normativ vom Jahre 1808 von Seiten der baierschen Ultramontanen Friedrich Thiersch in seiner, 4 Hefte umfassenden trefflichen Schrift: „Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Baiern", Stuttgart und Tübingen 1826, die weithinschattende Lanze so erfolgreich geschleudert, daß er selbst mit dem Entwurf des neuen, auf der Höhe der Frage stehenden „Planes der künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien in Baiern", München 1829, beauftragt wurde (im Auszug be-

kannt gemacht und auf Kosten des Herrn Oberpräsidenten zur privaten Mittheilung an die übrigen Gymnasien der Provinz besonders abgedruckt aus dem Rh.-Westf. Anzeiger 1829, Nr. 44 zc., 18 Seiten in 4.);

hatte doch drittens das hiesige Gymnasium ein besonders gutes Gewissen, denn es hatte allen andern voran

1) zu Ostern 1821 den Unterricht in der französischen Sprache wieder in die mittlere Bildungsstufe eingeführt, während die idealste „Allgemeine Schulordnung für die Königlich preußischen Gymnasien vom Jahre 1815 (vollständig abgedruckt in der Schulzeitung 1827, Abth. II. No. 60—63), welche noch von W. v. Humboldt, F. A. Wolf, F. Schleiermacher, A. F. Bernhardi und, was nicht zu übersehen, von unserm frühern Consistorialrath Wagner mit herrührte, (§. 3, 6) das Französische von dem Kreise der öffentlichen Lectionen in den Privatunterricht verwiesen hatte, und war doch Hamm

5) für die allgemeine Hebung und Belebung des naturkundigen Unterrichts durch Methode, Lehr- und Unterrichtsmittel seit 1821 hier, seit 1823 aber von der ersten Direktoren-Conferenz an für die Provinz fast mit einiger Vorliebe thätig, wie aus der auch als Programm-Abhandlung an die übrigen Gymnasien mit versandten Schrift: „Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Oder die Stufenfolge des naturkundigen Schulunterrichts, als des organischen Mittelgliedes zwischen dem der Erdkunde und der Geschichte. Zweiter Beitrag zur welthistorischen Ansicht alles Unterrichts, Hamm 1834", Seite 21—23, S. 35—39 und S. 170, zu entnehmen ist; — —

aber, aber trotz alledem es hat Alles nichts geholfen, denn wir hatten den Feind, ohne es zu wissen, bereits in unserm eigenen Lager. Eine Idee, ist sie einmal auf dem Plan, setzt sich eben durch und ruht und rastet nicht eher, als bis sie sich vollständig verwirklicht hat. Da hilft kein Zittern vor dem Frost. Denn der Organe ihrer Verleiblichung hat sie stets eine so unendliche Menge — unter gebildeten Menschen nämlich,

bei Barbaren ist sie machtlos —, daß ihr die engere Wahl unter den Berufenen oft sehr sauer wird. Daher hört man auch von so Vielen die Klage: „Was hätte ich nicht werden können!“ oder: „Gebt meine Jugend mir zurück!“ Und dazu von Andern die lieb- und gedankenlose Aeußerung: „Der hat auch seinen Beruf verfehlt“; als ob sich der Mensch den Beruf, und nicht vielmehr der Beruf sich den Menschen wähle. Solche Edle sind immer noch zu beneiden von subalternen Naturen, denen es freilich ganz einerlei war, ob sie dies oder jenes wurden, oder werden sollten.

Das Bedürfniß einer bessern Menschenerziehung nämlich fühlte das vorige Jahrhundert in allen Gliedern. Daß diese aber nur durch die Vereinigung der häuslichen mit der öffentlichen Erziehung, als wodurch beider Vortheile gewonnen, beider in ihrer Spaltung wurzelnde Mängel aber vermieden werden, erzielt werden könne, stand als Resultat der gesammten Verhandlungen fest.

Dieses Resultat ist niedergelegt in der „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungs-Wesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, 16 Octav-Bände, herausgegeben von J. H. Campe, Anhalt-Dessauschem Erziehungsrathe, Hamburg, 1785 bis 1792.“

Das ist „das große Revisionswerk der Erziehung“, dem kein anderes Volk etwas Aehnliches entgegen zu stellen hat, von dem unter Andern Jean Paul in seiner Levana, Vorrede zur 1. Auflage S. XXXIII sagt: „auch jede Mutter, noch besser aber jede Braut sollte es lesen (!!) und daran, wie ein Juwel, allseitig zubilden und zuschleifen, damit die mütterliche Individualität leichter die dunkle kindliche ausfinde, schone, achte und hebe.“

In diesem Resultate oder, um es mit andern Worten zu sagen, daß die Zeit sich eigne und umfassende Kultur gesucht habe, statt der in den Staatsschulen mühsam fortgeschleppten einseitigen und angeerbten Kultur, liegt der historisch-wahre Begriff der Entstehung der Privat-Erziehungs-Anstalten. Wie Pilze schossen sie in die Höhe. Drei davon, die von Campe,

Salzmann und Pestalozzi haben sich einen Namen erworben; die beiden letzten haben Schnepfenthal und Yverdun welthistorisch gemacht. Dahin strömte die Elite der deutschen und außerdeutschen, ja außereuropäischen Jugend; nach Yverdun aber wanderten im Auftrag unserer früheren Staatsräthe Nicolovius und Süvern die strebsamsten jungen Lehrer aus unserm Vaterlande. Pestalozzi hatte die Elementarschule selbstständig gemacht. Die dortigen ostpreußischen Eleven Dreist, Henning und Kawerau wurden ausgezeichnete Seminar-Direktoren. Später wallfahrteten dahin ganze Züge junger Philosophen und Lehrer aus Preußen, Baiern, Würtemberg und Baden. Einzelne auch aus Italien, Frankreich und England, denn Fichte hatte in seinen Reden an die deutsche Nation Pestalozzi's Methode als die allein naturgemäße, geist- und charakterbildende, folglich dem gesunkenen Zeitalter als das einzige Rettungsmittel hingestellt.

War auf solche Weise die durch Basedow hervorgerufene pädagogische Gährung (beiläufig, ein Lieblingswort, weil eine Lieblingssache, unseres früheren Ober-Consistorialraths Natorp) bedeutend, fast Alles und Alle ergreifend und mit sich fortreißend, so war die daraus hervorgehende pädagogische rosenfingerige Eos vom Anfang des Jahrhunderts an eine wahrhaft reizende und erquickliche. Sie fiel mit der Erhebung der Ostpreußen und dadurch erst des gesammten deutschen Volkes zusammen, sowie sie diese wiederum mit bedingt hat. Man vergißt bei dem Anblick großer Zeitströmungen nur zu häufig, undankbar genug, die kleinen, unsichtbaren, nie versiegenden Hochgebirgs-Quellen, welche tropfenweise jene oft bis zu brausenden Wogen anschwellen lassen.

Der alte „Streit des Philanthropinismus und Humanismus" hatte nun ein Ende. Als ob Beide wesentlich nicht dasselbe wollten und wären, nur wie Griechisch und Lateinisch unterschieden, je nachdem das Ideale oder das Reale überwog, denn selbst die Religion der alten wie der neuen Römer ist die Religion des Nutzens. Es trat in dem gleichnamigen Werke von Friedrich Immanuel Niethammer, Jena 1808, der

wissenschaftliche Waffenstillstand ein, dessen Losungswort „Erziehungs-Unterricht" hieß. Nun drang die erziehende Richtung auch in die Staats-Unterrichtsanstalten, ja die Antrittsrede des hiesigen Gymnasialdirektors am 3. August 1824 handelte geradezu „über den Beruf der Staats-Unterrichtsanstalten, sich zeit- und ortgemäß allmählig zu Staats-Erziehungsanstalten durchzubilden", und die alten Alumnate Pforta, Grimma und Meißen, Klosterbergen und Joachimsthal, diese alten Graubärte Homer's fingen auch an zu schmunzeln, als wenn eine Helena an ihnen vorbeiwandele. Denn nun konnte nicht mehr geläugnet werden, daß

1) in den pädagogischen Instituten der pädagogische Eifer erwacht und genährt worden ist, daß dieser Eifer die Aufmerksamkeit der Privaten und Regierungen geweckt hat, und daß dieser Aufmerksamkeit die meisten Schulen ihre mannichfaltigen neuen Verbesserungen zu verdanken hatten;

2) daß solche Erfahrungen, die einen wissenschaftlichen Werth haben, auf den bisherigen Schulen schlechterdings nicht, sondern nur für Eltern, von Hauslehrern und in den Instituten erworben werden können. Denn diese Erfahrungen müssen genau sein, sie müssen aus vollständiger Beobachtung ihres Gegenstandes entspringen; und das verhindert auf den öffentlichen Schulen die Menge der Schüler und die Beschränktheit auf Stunden, zwischen denen die unbekannte häusliche Einwirkung eintritt:

3) daß aus diesen Erfahrungen und jenem Eifer, verbunden mit den philosophischen Untersuchungen, das Quantum pädagogischer Kunst und Kraft besteht, was in der Welt verstanden ist.

Soll nun die eigentliche Menschenerziehung sich immer und von neuem in die Privat-Institute flüchten, oder sich den Hauslehrern anvertrauen müssen? Soll also der pädagogische Eifer immer und von neuem aus den Instituten hervorgehen und somit die Staatsanstalten elektrisiren müssen?

Hierin liegt, wenn ich nicht sehr irre, eine große Aufgabe, eine Mission für die freier gestellte, also unabhängigere, weil

auf sich selbst ruhende Realschule, der jetzigen Schablone so mancher Staats-Abrichtungsanstalten, das heißt dem Mechanismus auf dem Gebiete des Geistes gegenüber, wo er zwar auch seine, aber nur eine untergeordnete Stelle einnimmt. Diese Stufe, zu der das Thier erhoben wird, der Mensch aber erniedrigt werden muß, beides durch Dressur, so daß sie dann beide vor einander nichts voraus haben, schließt alle und jede allgemeine Menschenbildung jammervoll aus. Diese wird daher auch von den jetzigen Preußischen Regulativen ausdrücklich und folgerichtig perhorrescirt. So brauchen sie vor John Milton's erhabenem Zuruf: „To build up men against the future times!“ nicht mehr zu erröthen.

Sollte es nicht möglich sein, vorerst wenigstens in jeder Provinz unseres Vaterlandes je eine Real-Erziehungsanstalt im großen Stile zu gründen? Waren Schnepfenthal, Yverdun, und hier muß ich auch das Hofwyl des Herrn von Fellenberg nennen, etwas anderes, als solche allgemeine menschliche, nur den Zwecken des modernen Lebens, wenn auch mit beschränkten Mitteln und Zielpunkten, gewidmete Anstalten? Das gäbe Stoff zu einer zweiten Mittheilung, oder warum nicht auch Vorlesung? Einer gedruckten nämlich, nicht mündlichen. Das ist aber nicht einerlei.

Jene pädagogische Morgenröthe dauerte kaum bis zu Pestalozzi's Tode (1827), und verblaßte schon im dritten und noch mehr im vierten Jahrzehnt des Jahrhunderts; denn selbst der edle Freiherr, von Altenstein nämlich, der uns 1840 verließ, vermochte mit seinem Freunde, Dr. Johannes Schulze, der Seele, dem Bewußtsein und dem Geiste der Unterrichts-Abtheilung seines Ministeriums, den beginnenden trüben, trüben Tag nicht mehr abzuwenden. Hatte doch die „kleine, aber mächtige Partei“ ihn schon 1822 beseitigen wollen. Sie scheiterte an der Festigkeit der Majestät des Königs. Auch der zweite Versuch 1824, ihn zu stürzen, die Anklage wegen Demagogen-Anstellung und Demagogen-Beförderung, mißlang vollständig. Aber schon 1834 wurde von der andern Seite ein abgeschwächtes Abiturienten-Prüfungs-Reglement erzwungen,

und 1837 mußten auf Lorinser's Anklagen hin die großen Grundsätze des Jahres 1815 in dem sogenannten „blauen Buche" für ein schwächeres Geschlecht auf ein minderes Maß zärtlich herabgestimmt werden. Jedoch der edle Freiherr, der immer wußte, was er that, hatte schon wenige Jahre nach Pestalozzi's Hinscheiden den Seminar-Direktor in Mörs als Direktor des neu gegründeten Seminars für städtische, also höhere Bürgerschulen nach Berlin berufen, und so war es Adolf Diesterweg, der das Banner der allgemeinen Menschenbildung in der damaligen Metropole der Intelligenz durch That, Schrift und Wort hoch erhob, und somit unter den fünf Sternen erster Größe an dem pädagogischen Himmel der Neuzeit, nächst John Locke, J. J. Rousseau, J. B. Basedow und H. Pestalozzi, der Zeitfolge nach als der fünfte genannt werden muß.

Auf den trüben Tag unter Eichhorn — fromme Kandidaten und Unteroffiziere sollten es nun thun — folgte nach einer Abendröthe, die sich heuchlerischer Weise für eine Morgenröthe ausgab, mit den Raumer'schen Schul-Regulativen, diesen drei Gorgonenhäuptern auf dem Brustharnisch der heutigen Preußischen Pallas Athene, eine kimmerische Dämmerung, deren dunkle Schatten sich alsbald über das ganze Land ausbreiteten. Während solcher Gestalt 1847 bei dem vereinigten Landtage Positionen eingingen, alle Gymnasien in Realschulen zu verwandeln, waren in Baiern bereits 1836 österreichische Benediktiner in St. Stephan zu Augsburg eingezogen, und später sogar, wenn auch nur vorübergehend, die Kunst des Bierbrauens und die Wissenschaft des Ackerbaues in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen worden. Wenn eine Idee ihre Zeit schmiedet, so giebt es natürlich ebensogut elendes Sprühfeuer um den Ambos der schwerfälligen Mittelmäßigkeit herum, wie in jeder gewöhnlichen Schmiede. Die Funken sind freilich auch nur Schlacke.

Jedoch zurück. Eine Idee setzt sich eben durch und ist gegen alle entgegengesetzten bloßen Wünsche und Meinungen vollkommen taub.

Also da kam Consistorialrath Wagner im Herbst 1830 an

Kohlrausch's Stelle, der als Oberschulrath nach Hannover gegangen war, und in der ersten Ansprache an die Gymnasial-Direktoren der Provinz drängte sich eine maßgebende Stelle bedeutenden Ranges hervor, die er gewiß nicht aus Gumbinnen, im gewerblosen Lithauen, wo er Schul-Regierungsrath war, sondern von Berlin mitbrachte:

„Es kann die Thatsache nicht geleugnet werden, daß, je mehr alle Theile der Naturwissenschaft in der neuern Zeit sich ausgebildet und sie sowohl als die Mechanik auf die industrielle Thätigkeit der Nationen vollere Anwendung fanden, die Gewerbe selber dadurch desto mehr, wie an Wichtigkeit und Bedeutsamkeit für die National-Wohlfahrt, so an Achtung und Werthschätzung bei den Einzelnen gewonnen haben, u. s. w. Folglich u. s. w."

Da hatten wir's. Wir waren förmlich unterminirt. Das war die erste Mine, welche eine Bresche machte, die uns Alle nicht nur mit realistischem, sondern auch mit utilistischem Sand und allen möglichen Back- und Feldsteinen zu überschütten drohte. Und das Alles hatten wir der entsetzlichen Unwissenheit jenes Berliner Sekundaners zu verdanken.

Die zweite, Thor und Wall in die Luft sprengende Bresche rührte in demselben Jahre von einem Prorektor in Neisse her, leider auch einem der Unsrigen selbst, der in der dortigen Programm-Abhandlung 1830 einen „Vorschlag zur Erweiterung — vielmehr Korrumpirung — der Gymnasien" in der Art machte, daß man die griechischen Lektionen in Quarta ganz aufhebe, damit die Schüler in Sexta bis Tertia, wo sich die Wahl eines Berufes zu entscheiden pflege, ganz gleichen Unterricht genössen, daß man aber in Tertia und Sekunda, behufs der Bildung von sogenannten Realklassen, nicht nur von allen griechischen, sondern auch von einzelnen lateinischen dispensiren müsse.

„Da eilt, was Hände hat, sich einzurichten,
Es regte sich geschäftig Jung und Alt." — —

Das hiesige Gymnasium aber setzte der obigen nur für sich in einem beschränktern Kreise bedeutsamen Stelle in der

genannten Ansprache das entschiedene Wort entgegen: — „nur aber, daß unsere geistigen Gymnasien in keinem Falle und Ort zu Gewerbschulen, oder wie man richtiger sagen muß, zu Nutzschulen degradirt werden dürfen, in welchen man lehrt, wie man aus jedem Gedanken oder Einfall sogleich einen Laib Brod backen kann, welche sich also überall schon von selbst machen werden. Braucht man Brod, und wer braucht es nicht, so lege man solche Brodbäckereien an, so viele man will und muß, nur aber nicht in unsern für den Geist seienden Uebungsschulen des Geistes, wo die Sache zunächst um der Sache willen getrieben werden muß, und, wenn recht, der Laib Brod sich im späteren Leben schon von selbst findet. Denn das Nützliche — das kann nicht oft genug wiederholt werden — befördert sich selbst, und braucht der Staat als solcher allerdigs keinen Groschen dafür auszugeben, denn die Menge bringt es hervor, und Alle können's nicht entbehren; das Geistige aber, das Wahre, Gute und Schöne, als wenn es nicht das zuhöchst Nützliche wäre, muß von den höhern Behörden gepflegt und rein gehalten werden, denn Wenige stellen's dar, und Viele bedürfen's."

Ja, das hiesige Gymnasium erklärte sich noch entschiedener „gegen die unheilvolle Zwitterhaftigkeit der etwa zur Hälfte der Lectionen mit den parallelen Gymnasialklassen combinirten Realklassen, deren schlimme Folgen für Schüler und Lehrer, für Klassen und Fächer und somit für die Anstalten und das Leben selbst überall nicht ausbleiben würden, wo man eben die sogenannten Realien noch nicht als Grammatikalien begriffen habe und demnach als solche behandeln könne." Man sehe: „Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes", Hamm 1834, S. 85—87; „G. W. F. Hegel als Gymnasial-Rektor. Oder die Höhe der Gymnasial-Bildung unserer Zeit", Minden 1835, S. 131, und die Programm-Abhandlung: „Ein Wort über öffentliche Schulprüfungen", Hamm 1851, S. 5. Eine Abhandlung, worin auch der jetzige Studienschacher gegeißelt und dagegen eine erfreulichere Schul-Novelle aus dem ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts aufgerollt worden ist. Endlich:

Was soll gelten, Exercitium oder Studium? Was ist besser, Etwas lernen oder Etwas werden? Eine Frage an das Zeitalter". Besonders abgedruckt aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin, Jahrgang 1852, S. 81—86. In allen vier angeführten Abhandlungen kommt dieselbe obige Entgegnung einmal wie das andere Mal vor. Man muß den Dampf-Fallbär der Idee sehr oft auf den Ambos der spröden Gewohnheit fallen lassen, ehe dieser entzwei bricht.

Auch die Intregrität des Unterrichts im Griechischen hat Hamm für Quarta bis 1836 festgehalten und erst von 1843—44 ab die sogenannten „Barbaren" in Tertia und Sekunda von den griechischen Lektionen und einzelnen lateinischen entbunden. Denn in der Höhe und den Leistungen des griechischen Unterrichts spiegelt sich die Wissenschaftlichkeit einer gelehrten Schule, wie F. A. Wolf stets einschärfte. Und F. Creuzer betonte: „Wer nicht Griechisch kann, ist literarisch nicht ebenbürtig." In dieser feiern alle Wissenschaften ihre Geburtsstätte, so daß ihre Taufnamen jetzt noch griechisch lauten; einige aber erstiegen in ihr bereits die steilsten Höhen des Denkens. Von da ab konnte hier im Griechischen nie mehr so viel geleistet werden, als früher in den ersten zwanziger Jahren, wo freilich in Folge einer glücklichen Vereinigung strebsamster Jünglinge unter einem begeisterten jüngsten Lehrer, dem Dr. Alexander Kapp, dieser die Platonischen Dialoge mit 13 sämmtlich „studirenden" Primanern griechisch las und erklärte. Er hatte nämlich in Jena, von C. Reisig's Feuer angehaucht, einige Neugriechen im Deutschen zu unterrichten, wozu beiderseits das Medium nur das Altgriechische sein konnte.

Aber der Gründung von Realklassen hat das hiesige Gymnasium stets den beharrlichsten Widerstand, und zwar mit Erfolg entgegengesetzt, denn es sah weder auf einige Lehrer in der Konferenz mehr, noch auf größere Frequenz der Anstalt, noch gar auf eine desfalsige Bereicherung der Schulgelder-Kasse. So wie es wohl anderwärts geschah und ungescheut ausgesprochen wurde. Denn das Alles konnte nur auf Kosten der so nöthigen Amtsfreudigkeit der Lehrer, wegen der minderen

Erfolge ihrer Thätigkeit bei wechselseitig getheiltem Interesse der Lehrlinge, so wie nur in leichtsinniger Geringschätzung der gemeinsamen Begeisterung und des einmüthigen Gesammtstrebens der Schüler erreicht werden. Und wenn selbst die Behörden sagten: „Das Publikum drängt, eine besondere Anstalt neben der gelehrten Schule ist in kleineren Städten weder thunlich, noch hinlänglich motivirt; also muß man aus der Noth eine Tugend machen," so war das ein sehr verhängnißvolles Wort auf dem Gebiete der objektiven Sittlichkeit, wenngleich es mitunter für praktischen Takt galt. Aber es gereicht den Unterrichts-Behörden immer zum Vorwurf, wenn man in geistigen Dingen den Fortschritt im edlen Bewußtsein der Freiheit mit dem Rückschritt im gemeinen Schacher des bloßen Comforts verwechselt. Das straft sich früher oder später.

Und das Alles geschah und wurde bewußt durchgekämpft, um „eine gleichere Kultur, freiere Anerkennung und ruhigere Bethätigung der höheren und mittleren Stände untereinander mit erhalten zu helfen, weil schon damals, nachdem eine Menge Stellen, die sonst „studirte" Männer forderten, deren keine aber mehr hatten, der geistige Unterschied zwischen höheren und Subaltern-Beamten, zwischen Pfarrern und Schullehrern u. A. bereits zu geselligen Gegensätzen zu versteinern anfing. M. s. „Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes." 1834. S. 86. Auf der andern Seite aber that auch zur sofortigen Aenderung unseres Lehrplans keine so große Eile Noth. Was wollten die Leute? Sie sagten uns: „Unsere Zeit und Welt ist keine griechische, lateinische und scholastische mehr, woraus und worauf Ihr Alles, was Ihr in Euren Schulen treibt, entnehmt und bezieht, sondern eben die gegenwärtige, welche ganz andere Forderungen an sich selbst stellen muß." Zugegeben; aber, noch einmal, was wollt Ihr denn? „Realien müssen und wollen wir haben, und neuere Sprachen statt Eurer alten, mit einem Worte allgemeine Bildung" — und, setzten die Verständigeren hinzu: selbstredend nur für den Theil unserer Söhne, welche nicht studiren sollen, denn

die reicheren Gewerbtreibenden haben dawo schon für sich entschieden und demnach bereits ihre besonderen Anstalten."

Schön. Was versteht Ihr denn unter den Realien? 1) „Geschichte." Die lehren wir. 2) „Geographie." Desgleichen. 3) „Naturkunde." Desgleichen. 4) „Mathematik und Zeichnen." Auch. Nur daß die angewandten Theile der Mathematik und des Zeichnens den eigentlichen Gewerbe- und Gewerkeschulen angehören, also über die Gebühr nicht hierher gehören. 5) „Französisch." Lehren wir nur von Prima bis Quarta und gedenken es auch nach Quinta vorzuschieben. 6) „Englisch." Kann und wird auch in besonderen fakultativen Lektionen von uns mitbesorgt werden. „Ja, aber unsere Söhne müssen es in allen dieser Fächern und Sprachen zu größerer Fertigkeit bringen, als Eure Schüler." Auch dafür können wir Rath schaffen. Von den 16 griechischen Stunden, in Quarta 4, in Tertia und Sekunda je 6, welche für die Nichtgriechen frei werden, verwenden wir in Quarta in der Regel je 2 Lektionen auf Mathematik und Französisch oder Deutsch, und, reichen die Lehrerkräfte aus, so werden auch die Nichtgriechen in Tertia und Sekunda Euern Wünschen entsprechend in besonderen Stunden weiter geführt, als die, welche studiren wollen, außerdem mit anderen Klassen combinirt und sonst zweckmäßig beschäftigt. Seid Ihr nun zufrieden? „Ja, wir bedanken uns bestens."

Und so wurde der örtliche Friede hergestellt, denn die Stadt Hamm war damals überwiegend eine Acker-, Garnison- und Beamtenstadt von 5000 bis 6000 Einwohnern, und griff somit die allgemeine Ueberzeugung Platz, daß ein so geordnetes Gymnasium allen Bedürfnissen auch der Nichtstudirenden gewachsen sei. M. s. „Der wiss. Schulunterricht u. s. w." S. 83, 84, 87. — D a m a l s n ä m l i c h, v o r d r e i ß i g J a h r e n.

Aber der erste infernalische Pfiff der Lokomotive am 24. April 1847 hier riß uns in eine neue Zeit, in eine andere Welt. Aus dem kleinstädtischen Stillleben traten wir plötzlich auf den Markt der heitersten Oeffentlichkeit. Wie wir bereits mit dem Licht malten, konnten wir nun auch mit dem Dampf fahren und mit dem Blitz sprechen. Zeit und Raum waren

fast bis auf ein Minimum überwunden; die äußere Horizont-Erweiterung wurde sofort zur innern. Geistige Horizont-Erweiterung aber heißt Bildung, und diese mußte sich nun wiederum die Gesetze ihrer reißenden Entwicklung und Bethätigung von der intensivsten Zeit und von dem condensirtesten Raume vorschreiben lassen. Diese unermeßliche Umgestaltung aller Dinge und Verhältnisse hat denn auch ihren unwiderstehlichen Einfluß auf die schnellere Gründung und Vermehrung der höheren Bürger- und Realschulen geübt.

War bisher, namentlich zuletzt, das Provinzielle nicht immer von dem Allgemeinen zu trennen, so sind wir dagegen auch unvermerkt bei der dritten und letzten Periode der preußischen Realschule angekommen, und wollen nun rasch, nur um so dankbarer für die bisherige geneigte Aufmerksamkeit, zu dem Schlusse der ganzen Abhandlung eilen.

Ich habe mich bei dieser Episode deßhalb so lange, für die schulmäßige Form einer Abhandlung fast zu lange, aufgehalten, weil mir die Pflicht oblag, einen dem damaligen Gymnasial-Director am 5. Mai l. J. gemachten Vorwurf seiner jetzigen Ansicht über die Realschule", als wenn er früher eine andere gehabt, also seine Farbe deßfalls gewechselt hätte, so sanft als möglich, nämlich Schwarz auf Weiß (m. s. unten Seite 83), aber nur um so entschiedener abzulehnen. Ich könnte auch sagen, zurückzuweisen; aber wenn man mit einem milden Worte eben so weit kommen kann, wie mit einem weniger milden, so ist es natürlich vorzuziehen. Nein, der Alt-Director ist seiner Pflicht, das ihm anvertraute Gymnasium von allen fremdartigen Zumuthungen und Elementen möglichst rein zu erhalten, also alle und jede Nutz-Schule, oder bloße specielle Bildung ad hoc von ihm fern zu halten, stets treu geblieben. „Und zwar Beides ohne alle Rücksicht auf Frequenz", wie es in den Schulnachrichten vom Jahre 1837, Seite 35 heißt. Im Jahre 1838 verblieben der Anstalt am Ende des Schuljahres nur 67 Schüler; aber sie zählten 7 ausgezeichnete Abiturienten, welche alle studirten. Darunter einen, der sich von Sexta an nie einen Tadel zugezogen hatte. Dieser unser

Ludwig Quade von hier starb schon im ersten Semester in Bonn. Daß doch der Seelenführer von den Kurzlebenden immer noch am liebsten die Jüngsten mit seinem Stabe berührt! Jedoch abgesehen davon, daß in den dreißiger Jahren von der Realschule noch gar nicht die Rede war, vielmehr in den laufenden Direktoren-Conferenzen, wie in den allgemeinen Wander-Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner die größte Unklarheit über sie herrschte und diese sich an ihr oft bis zur Unanständigkeit von Seiten der Philologen gegen die Real-Schulmänner herumbuchstabirte, bis endlich die letzteren von jenen trennten, und meines Wissens, zuerst in Meißen 1852, für sich allein tagten. Erst am Ende der Vierziger Jahre hat sich die Realschule als gesundes, starkes Individuum der modernen Bildung aus dem Schooße der allgemeinen Menschenbildung herausgeschält — ich vermag den Tag nicht zu nennen, da ich nicht in Jeder Wochenstube freien Zutritt habe —; doch hatte sie selbst 1849 (m. s. unten S. 54) nur noch den provisorischen Namen „Realgymnasium."

Wenn nun das verehrliche Schreiben vom 5. Mai l. J. aus Unkenntniß der Sache und ihrer Entwicklung die Realschule als allgemeine menschliche Bildungs-Anstalt selbst noch mit der Nutz- oder Spezialschule verwechselt, „weil für alle Zweige der bürgerlichen Thätigkeit keine besonderen Schulen hergestellt werden könnten", so fällt freilich der obige Vorwurf materiell in sich selbst zusammen, und bliebe nur das Verletzende der Insinuation übrig. Dergleichen ist aber der Alt-Direktor überhaupt nicht fähig, denn er ist ein Cedere nescius, was man vom 19. Februar 1829 an, wo er sein Amt hier antrat, hätte wissen, vielmehr behalten müssen. Uebrigens enthält das genannte Schreiben auch noch andere Entgegnungen, darunter einige sehr befremdender Art; doch auch diese lösen sich alle in sich selbst auf und sollen beiläufig beseitigt, theils an Ort und Stelle erörtert werden.

In der That habe ich selbst erst 1860 von den in der Reihe der höheren Anstalten nun auch vom Staate d. d. Berlin, den 6. October 1859 anerkannten Realschulen und

höheren Bürgerschulen Akt und Kenntniß genommen und meine Sympathie für sie S. 23 und 82 der „Unabhängigkeit der Schule von der Kirche", Berlin 1860, zwar nur angedeutet, zugleich aber ebendaselbst S. 43, ganz übereinstimmend mit meinen ältesten Ansichten, die entscheidenden Stellen aus Knebel's Brief an Goethe (310) und dessen Antwort (311) mit aufgenommen.

„Unsere jungen Männer", berichtet Knebel, geben sich Mühe und sind durchaus brav, aber es fehlt an materiellem Gehalt. Ich spreche von den Naturphilosophen und denen, die sich der Naturstudien befleißigen und die wirklich von den übrigen eine Ausnahme machen. Man hat bemerkt, daß diese zugleich auch die humansten, hingegen die, welche die Humanitätsstudien hier treiben, gerade die inhumansten sind: lichtscheu und voll kleiner hämischen Leidenschaften." (Sehr begreiflich. Das immer mehr auf die Notizen, die bloßen Kenntnisse beschränkte, nicht zu Erkenntnissen erweiterte und durch diese in's Allgemeine erhobene und geweihte Studium des Einzelnen, als solchen, muß den Charakter auf die Dauer unrettbar verderben.)

„Deine Bemerkung", erwiederte Goethe, „zu Ehren der Naturstudien, gilt nicht für Jena und für dieses Moment allein; es liegt ein viel Allgemeineres dahinter und daran. Schon fast ein Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüth dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat." (Allerdings; das Studium der Alten ist eben nicht mehr universales Bildungsmittel. M. s. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1852, S. 835.)

Von dieser Zeit an und namentlich seit der prophetischen Schrift des Herrn Dr. Richard Rotter, dem ich hochachtungsvoll und dankbar für diesen einen Gedanken meine Hand reiche: „die Realschule, als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums, in Ansehung ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihres Zweckes im Allgemeinen, 1. Auflage in dem Jahresbericht der k. k. Ober-

Realschule zu Ofen v. J. 1856, 2. Auflage Wien 1862, gr. 8., 205 Seiten", habe ich von dieser zukünftigen Humanitätsschule, als der höheren Einheit der durch die Dornen ihrer Dialektik hindurch geläuterten Gymnasial- und Realschul-Bildung nicht mehr lassen können und stehe seit meiner wiedererlangten Gesundheit bei 365 Ferientagen nun auch mit in ihrem freien Dienste. Insero, Daphni, piros; carpant mea poma nepotes. Der Uebergang zur Humanitätsschule kann nämlich zunächst nur durch die Real-Erziehungs-Anstalten vermittelt werden. Freilich wird diese Schule auch nicht eher in die Existenz treten, als bis der Staat selbst als Humanitätsstaat begriffen und als solcher in die Welt des Geistes und der vernünftigen Allgemeinheit hingestellt haben wird.

Wann? Unnütze Frage. Eben dann wenn. Thue nur Jeder in seinem Kreise mit gewissenhafter Selbstentäußerung immer das Nächste. Dann nahet von selbst das Fernste. Denn es giebt auf Erden unter den sittlich erstrebenswerthen Dingen nichts Unerreichbares. Wenigstens was ich deßfalls je erstrebte, von Andern aber für unerreichbar gehalten wurde, ist Alles im Kreislauf der rollenden Jahre entweder von mir selbst, oder ganz unabhängig von mir anderwärts ausgeführt worden. Zum Beweise, daß es folgerichtig gedacht und inzwischen ein allgemeineres Bedürfniß geworden war.

Man erquicke, man hebe sich inzwischen in „C. Rosenkranz' System der Wissenschaft. Ein philosophisches Enchiridion. Königsberg 1850" an der unnachahmlich schönen, herrlichen Stelle: „Der Humaitätsstaat", S. 551 bis 556.

Und so möchte ich dem obigen Vorwurf nahebei dankbar sein, daß er mich zu der vorstehenden Rechtfertigung veranlaßt hat. War vielleicht auch nicht so schlimm gemeint. Ist doch auch in weniger edlen Metallen manch' edles Urkörnchen oder Urblättchen verschmolzen, welches die Scheidekunst zu finden weiß. Und dann trage ich am Ende die Schuld davon. Habe bekanntlich, aus Grundsatz, über meine Katastrophe im Herbst 1852 bei so tief verletztem Selbstgefühl hierorts sowohl wie in der Literatur bis heute kein Wort verloren. Wollte meinen

Namen nicht in untergeordneten Lokalkreisen und **damaligen** Parteiblättern herumzerren lassen. Hatte auch Muth genug, Alles bei gebundenen Händen, weil bei gefesselter Presse, stumm, aber mit unverrücktem Blick auf das mir schon im Jahre 1807 auf dem Gymnasium zu Baireuth gesteckte Ziel, ja Alles von Seiten der Gewalt und der **damaligen** Reaktionäre, vielmehr nur der „Reh-Aktionäre" unter meinen Mitbürgern über mich ergehen zu lassen. Der alte Herr in Weimar hat nämlich für alle Lagen und Lebensalter jederzeit einen schönen Spruch. So auch diesen:

„Prüft das Geschick dich, weiß es wohl warum:
Es wünschte dich enthaltsam, folge stumm."

Aber ich hatte ebendeßhalb auch Vertrauen genug, daß eine Zeit kommen müßte, wo, um zugleich der Redeweise eines früheren heitern Freundes zu gedenken, die Quittung unten im Sacke liegen werde. (Man hat mir nämlich in Münster 1852 keinen Vorwurf gemacht, weder schriftlich noch mündlich, denn ich habe als derselbe nach wie vor stets gesetzlich gehandelt, war aber manchen Leuten, die vom 18. März 1848 ab geradezu den Kopf verloren hatten, leider zu freisinnig. Sie bebten, als müsse nun Alles d'runter und d'rüber gehen, und es ist doch Alles geblieben, wie es war, was sie nun selbst beklagen. Auch liege zu einer Disciplinar-Untersuchung, auf welche ich bereits im Mai 1848 auf die erste von hier ausgegangene Denunziation selbst, aber vergeblich angetragen hatte, nichts vor, aber — „der Herr Minister hat uns beauftragt, Ihre Pensionirung einzuleiten." — Also ein Machtspruch. Und nun weiß man schon. — Ich war mir meines Rechts wohl bewußt, aber ein Recht zu haben, und die Möglichkeit, es wider den Willen des Andern geltend zu machen, war damals schon zweierlei. Sonst würde sich auch hier mehr als ein „Bubenstück", herausgestellt haben.)

Und diese Zeit ist jetzt da. Il faudra aborder la question. Wie der alte Herr in Berlin, Hegel nämlich, in ernsten Fällen zu sagen pflegte. Mochte dabei wohl manchmal auch an den andern Spruch seines Pollux in Weimar oder vielmehr an

dem nordischen Himmel der Philosophie und Poesie — sind da Beide schon seit geraumer Zeit nicht mehr sichtbar; was das wohl zu bedeuten haben mag — also an den andern Spruch gedacht haben:

„Züchtige den Hund, den Wolf magst du peitschen,
Graue Haare sollst Du nicht reizen."

Wie denn Goethe überreich ist, jedem abstrakten Satze immer noch eine und die andere nähere Bestimmung zur Concrescenz der bloßen Verstandeswahrheit beizugeben.

In solcher stummen Resignation aus verletztem Stolz kann man aber allerdings auch zu weit gehen, und dann hat es eben dieser Stolz — worauf denn? — als Strafe zu tragen, wenn oberflächliche Menschen Stillschweigen für Eingeständniß nehmen und einem Gemaßregelten dergleichen zu bieten wagen. Von nun an werde ich, früher verstimmt, doch nie verbittert, jetzt mit Allen und Allem versöhnt, wie ich es meinerseits bin, denn sie wußten nicht, was sie thaten und was sie mir und den Meinigen anthaten, zwar nichts Unliebsames mehr durchgehen lassen, aber ich werde meine älteren Freunde von 1821 her — oder möchten sie schon wieder, auch in Sachen der Realschule ihrer Vaterstadt, lieber meine Gegner sein? — ich werde sie, wie so eben geschehen, stets mit der Palme der Humanität zu treffen wissen. Inzwischen nur Geduld. Man kann nicht Alles auf einmal thun. Alle Muse gehört jetzt, so lange ich noch leben werde, in erster Linie von der hiesigen Realschule aus meiner zehnten Muse, der Muse der Zukunftsschule, der Humanitätsschule; ich werde ihr dienen, auch wenn ich zu dem Bau derselben zwar Sandkorn nur für Sandkorn reichen, doch von der großen Schuld der Jetztzeit nur einige Tage mit streichen helfen könnte. Aber nun: Claudite jam rivos, pueri; sat prata biberunt.

Die zweite Periode der preußischen Realschule schloß mit ihrer durch die Verfassung gesetzlich gewährleisteten Stellung und Berechtigung (S. 7).

Die ganze dritte Periode derselben erfüllten die Eingriffe des Herrn Handelsministers in die Sphäre des Königlichen

Unterrichts-Ministeriums, indem er einzelne Schulen bezeichnete, denen ein Recht verbleiben, beziehungsweise verliehen oder genommen werden sollte. Vom 1. December 1854 wurden nur noch solche Lehr-Anstalten als Realschulen anerkannt, welche sechs vollständig getrennte Real-Klassen und je einen zweijährigen Cursus in den beiden oberen Klassen haben. Auch wurde der Grundsatz der Gleichstellung von Gymnasien und Realschulen durch eine Circular-Verfügung zweier andern Ministerien aus dem Jahre 1856 bedeutend erschüttert. Sämmtliche andere Ministerien haben die Stellung und Berechtigung, welche die Realschulen bei Publikaten der Verfassung besaßen, im Allgemeinen unberührt gelassen. Das Handels-Ministerium dagegen hat sie, so viel an ihm war, herabgedrückt und trotz der Gegenerklärungen von Handelskammern in einem Leitartikel der zu Stettin erscheinenden norddeutschen Zeitung vom 9. September 1858 geradezu behaupten lassen, die Verfügungen des Herrn Handels-Ministers seien zum Besten der Realschule und zu Gunsten derjenigen Stände erlassen, wofür dieselben bestimmt seien; eine gegentheilige Behauptung könne nur aus mißverständigen Anschauungen und „damit zusammenhängigen unklaren Vorstellungen über das von den Realschulen zu verfolgende Ziel“ hervorgehen. Die Lehrer und Schüler der Realschulen konnten unter diesen Umständen nicht mit rechtem Eifer arbeiten, weil sie sich überall hinter Lehrer und Schüler eines anderen Bildungsweges, denen sie an Tüchtigkeit nicht nachstehen, zurückgesetzt sahen. Manche der besten Lehrer sind hierdurch den Realschulen entzogen worden; manche ihrer besten Schüler haben, wider Willen, sie mit Gymnasien vertauscht, andere Knaben und Jünglinge, die sonst eine Realschule durchgemacht hätten, von vornherein Gymnasien besucht. Mehrere Realschulen seit Ostern 1855 haben ein Drittel ihrer Zöglinge in den oberen Klassen verloren; und die preußische Korrespondenz war nun glücklich in den Stand gesetzt, Ende 1858 zu verkündigen, daß der Bildungsgang des Gymnasiums der gesuchtere sei. Der Beweis ließ freilich noch vieles zu wünschen übrig.

Dagegen konnte nur auf eine oft bewiesene und in der Praxis entschieden hervorgetretene Wahrheit hingewiesen werden, daß das immer reicher und vielgestaltiger entwickelte Leben der Neuzeit, namentlich in industriellen und Handel treibenden Staaten, eine gleiche Vorbildung für alle diejenigen, welchen einst die Leitung der öffentlichen Angelegenheit und der bedeutenden Privatgeschäfte obliegen, durchaus nicht mehr gestattet. Während andrerseits zu wünschen ist, daß die Bildung aller jener Staatsbürger auf gleichen oder ähnlichen Grundlagen beruhe, damit nicht das gesammte Volk nach Richtungen zerfalle, zwischen denen jedes Verständniß unmöglich ist. Es muß also für diejenigen, welche einer, sei es tieferen, sei es umfassenderen Kentniß der Natur und der Neuzeit, einer stärkeren Uebung des Anschauungs- und Beobachtungs-Vermögens, einer größeren Kunstfertigkeit bedürfen, als das Gymnasium sie gewähren kann, ohne seinem Berufe untreu zu werden, Bildungsanstalten anderer Art geben, die aber gleich den Gymnasien durchaus auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen. Daß dies nicht etwa jene auf einseitige Fachbildung berechten Provinzial-Gewerbschulen sein können, deren Nothwendigkeit und Verdienste nicht zu verkennen sind, welche aber das Königliche Handels-Ministerium durch seine Geldunterstützungen in einer das Bedürfniß übersteigenden Zahl hervorgerufen hat, bedarf wohl nicht erst des Beweises.

Im Widerspruch mit den vortragenden Räthen des Unterrichts-Ministeriums schien der Herr Handels-Minister dahin zu streben, daß alle höheren Lehr-Anstalten Preußens, mit Ausnahme der Gymnasien, in Fachschulen verwandelt werden möchten. Was für wesentliche Bedenken einer solcher Tendenz, vom sittlichen und religiösen, wie auch, namentlich für Preußen, das seiner ganzen Volkskraft bedarf, vom politischen Standpunkte aus, entgegenstehen, das soll hier nicht weitläufig dargelegt werden. Jene Tendenz spricht sich nun zwar in den Verfügungen des Herrn Handels-Ministers nicht wörtlich aus, aber er wollte doch keine höheren Beamten auf Realschulen vorgebildet sehen. Gesetzt aber, die Durchführung jenes Wollens

wäre möglich, was würde die Folge davon gewesen sein? Die noch nicht ausgefüllte Kluft zwischen Beamtenthum und Bürgerthum wäre von Neuem erweitert worden. Schon den Schulen, worin der größere Theil der künftigen Gutsbesitzer, Fabrikanten und Kaufleute seine Vorbildung empfinge, würde auf die Dauer das Ferment ganz entzogen worden sein, das Knaben und Jünglinge in sie bringen, welche das Ziel einer höheren Beamtenlaufbahn treibt und führt. Dadurch litte immer die Strebsamkeit, der Geist der gesammten Klassen, und in vielen Fällen wird die Schule selbst, durch die Wünsche einseitiger Geschäftsmänner, welche dann um so stärker sich geltend machen und aus pekuniären Gründen berücksichtigt werden, in eine Bahn gedrängt, die von gründlicher Bildung und Zucht weit abliegt. Im späteren Leben ferner würde bei jener Trennung der Bildungswege für die Bürger und die vorzugsweise im praktischen Leben thätigen Beamten sehr oft der Fall eintreten, wie er nicht selten eingetreten ist, daß bei wichtigen Geschäften unpraktische Beamte Bürgern von bloß praktischer Richtung entgegenstehen, und beide Theile sich in der Unmöglichkeit sehen, aufeinander in richtiger Art einzuwirken und mit einander zum gemeinsamen Besten etwas auszuführen.

In der patriarchalischen Ausgleichung jener Kluft zwischen Beamtenthum und Bürgerthum, wie sie vor zwei Menschenaltern in abgelegenen Gebirgsgegenden noch Statt fand, und ich selbst sie noch vor einem Menschenalter (nach Seite 73) hier zu conserviren bemüht war, denn ich bin von Haus aus ein ganz conservativer Mann, bleibt immer ein Recht von Abhängigkeit und daraus mit den Jahren zunehmender gegenseitiger Entfremdung. Dazu kommt, daß alles Patriarchenthum seiner Natur nach selbst nur ein Vorübergehendes, ein nur sich sebst Aufhebendes sein kann. Denn am Ende werden kleine Kinder, wie ganze Völker, doch volljährig und entwachsen somit der Bevormundung. Wenn aber diese naturgemäße Entwicklung gewaltsam gehemmt wird, wie z. B. in China und einzelnen europäischen, ja auch deutschen Ländern durch weltliche und geistliche Mandarinen in einer Person, so bietet

sich dem Betrachtenden der traurige Anblick von beiderseits greisenhaften Kindsköpfen dar. Würdeloseres kann es nicht geben.

Wer sieht aber nicht, daß jetzt die Realschule, als Mitbegründerin eines freien, allem Großen, Wahren und Schönen der modernen Welt und des modernen Geistes zugewandten Bürgerthums, auf der mit dem Beamtenthum gemeinsamen Grundlage der allgemein menschlichen Bildung auch eine selbstbewußtere, sich stets mehr vertiefende Einheit der Bildung der beiden Stände erzeugen muß, ja, wenn der eine Stand verknöchern oder verholzen möchte, der andere nicht anders als nur anregend und belebend auf ihn einwirken, und somit nur der edelste Wettstreit bei ganz selbstständiger Stellung mit gleichen Rechten und Pflichten für das Wohl des Ganzen stets aufflammen würde?

Bei dieser in das bedrängte Wohl der Einzelnen und die beängstigten Rechte der Kommunen tief eingreifenden Maßregelung muß die Frage gestattet sein, was wohl den damaligen Handelsminister, abgesehen von seiner anomalen Berechtigung dazu, zum Erlasse der obenerwähnten Verfügungen bewogen habe, an welchen die Realschulen vier Jahre lang erkrankten, und welche er in der 24. Sitzung des Hauses der Abgeordneten am 21. März 1859 ganz nach dem Antrage der Commission für das Unterrichtswesen über 35 Petitionen, die Rechtsverhältnisse der Real- und höheren Bürgerschulen betreffend (m. s. die Stenogr. Berichte jener Sitzung S. 453) sofort in Bausch und Bogen zurückgezogen hat.

Vielleicht die Befürchtung, das Baufach und Bergfach möchten mit bloß realistisch gebildeten, den antik-gebildeten also nachstehenden Bewerbern um Aemter überfüllt werden? Ist nicht anzunehmen. Denn solch' eine Befürchtung mußte gerade aus seinen eigenen Verfügungen hervorgehen. Durch diese würden, wenn sie in Kraft blieben, zuletzt alle Realschulen in den kleinen und Mittelstädten gezwungen worden sein, sich in Gymnasien zu verwandeln, wobei es nicht etwa größerer, sondern geringerer Geldmittel bedarf; und die Folge davon würde gewesen sein, daß manche tüchtige Kraft dem bürgerlichen Leben

entzogen und dem schon überfüllten Staatsdienste wäre zugeführt worden.

Oder sollte ihn die Sorge für die Frequenz der Gymnasien dazu bewogen haben? Ist noch weniger anzunehmen. Diese Sorge ist, abgesehen davon, daß sie unbegründet ist, natürlich ganz und gar Sache des Königlichen Unterrichts-Ministeriums. Letzteres aber hegt sie nicht, sondern wünscht nach der Verfügung vom 2. September 1856, gerade im Gegentheil, daß „aus den Gymnasien mehr und mehr diejenigen Schüler entfernt werden, welche nicht sowohl um ihrer wissenschaftlichen Ausbildung willen in dieselben eintreten, als um die mit der Aufnahme in die höheren Klassen verbundenen Rechte zu erlangen."

Dieses Räthsel zu lösen, welches bis heute unerklärlich blieb, bin ich vielleicht als der einzige Sterbliche durch eine besondere Fügung des Geschicks in den Stand gesetzt. Denn auch der Abgeordnete Dr. Eckstein hat in derselben Sitzung (m. s. ebendaselbst S. 449) erkären müssen, „daß ihm die Gründe dieser aus der unmittelbaren eigenen Entschließung des Herrn Handelsministers hervorgegangenen Maßregel nicht vollständig bekannt seien."

Diese Lösung wird indessen mit aller schuldigen Anerkennung der großen Verdienste, die sich dieser frühere Herr Minister für unsern Handel, unsere Gewerbe und öffentliche Arbeiten erworben, und die wir als Bewohner der westlichen Provinzen nur um so dankbarer zu schätzen haben, sehr heiter von Statten gehen. Sie wird in einer der folgenden Abhandlungen: „Zur Realschul-Frage" mitgetheilt werden. Das wäre jetzt schon geschehen, wenn ich es mit meinem stilistischen Gewissen hätte vereinbaren können, dieser Erörterung noch eine zweite längere Episode beizugeben. Aber ich darf es in Bälde versprechen, weil ich die Erwartung meiner geehrten Leser nicht über die Gebühr spannen darf, ohne der Sache Eintrag zu thun. Jedenfalls wird es immer interessant bleiben, in einer Angelegenheit, über welche das hohe Haus der Abgeordneten und am Ende der frühere Herr Handels-Minister

selbst nicht im Klaren war, einen Lichtstrahl bis in das Innere der höchsten Verwaltungskreise hineinfallen zu sehen. Wenn aber der Ueberschuß des Ertrags dieser Schrift über den Kostenpreis zum Besten der noch in lumbis patrum befindlichen Realschule hier nicht reichlich ausfällt, so wird das obige Geheimniß mit mir begraben werden.

Daß aber der frühere Herr Handelsminister seine Thätigkeit auf eine so chevalereske Weise auch in das Unterrichts-Ministerium erstreckte, was in untergeordneten Kreisen nach der Gewerbe-Ordnung untersagt ist und ebendeßhalb mit einem keineswegs meisterlichen Namen bezeichnet wird — auch soll sich der edle Freiherr im Elysium, von Altenstein nämlich, als man ihm diese Nachricht überbrachte, von dem Ueberbringer mit Schmerz und Trauer abgewandt haben — —, diese einfache Kritik ein für allemal glaubte die Realschule der verletzten Standesehre schuldig zu sein, und sie würde sich selbst nicht achten können, wenn sie dieselbe hier hätte unterschlagen wollen.

Die oben in Aussicht gestellte Abhandlung wird den Titel führen: „Das Argumentum mercuriale.“ Abhandlung? Warum nicht lieber Unterhaltung? Gab es in den Horen von Schiller „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten“, warum sollte es jetzt nicht auch „Unterhaltungen deutscher Ausrangirten“ geben? Wir Kollegen a. D., jetzt also für die bezüglichen Schulbehörden lauter „Privatpersonen, denen man keine weitere Rücksichtsnahme schuldig sei“ — es giebt meines Namens allein sechs „Nummern“ — bilden bereits einen sehr ansehnlichen „idealen Demos“, so daß wir jeden Neueintretenden mit dem weithinschallenden Schlußgesang der uns verwandten Dienerinnen der Kreusa im Ion des Euripides begrüßen und empfangen können:

„Zeus und Leto's Sohn, Apollon, Heil dir! Wem im Ungemach
Wankt der Väter Haus, die Götter fleh' er an und sei getrost;
Denn zuletzt erlangt der Gute doch ein würdiges Geschick,
Und die Bösen, wie sie's werth sind, mögen nie glückselig sein.“

Selbstredend gilt die letzte Strophe nur im lieblos-antiken

Sinne, wornach es Pflicht war, den Freund zu lieben und den Feind zu hassen. Dante sagte (Inferno III. 51) schon weit milder, aber auch ernster:

„Non ragtoniam di lor, ma guarda e passa."

Und nun bin ich schon wieder aus dem trocknen und ausgetrockneten Geschäftsstil in den Geist und Humor weckenden Memoiren- und Flanirstil gerathen. Ist freilich 1848 gar zu reizend gewesen, in Berlin unter der Linden Südseite mit jungen Freunden sich so gehen zu lassen, da und dort bei einem Schaufenster oder der Anzeige der jüngsten Begebenheiten stehen zu bleiben und endlich nach langem Herumschlendern doch auch noch zu rechter Zeit nach Hause zu kommen. Jedesmal eine wahrhaft deutsche, allerneueste Weltgeschichte.

Indessen wie wehe auch der Realschule geschehen sein mag, sowohl von dem Herrn Handelsminister, als von seinem Amtsgenossen, dem damaligen Herrn Unterrichtsminister, welcher solches zuließ, so wird und soll doch Alles vergeben und vergessen sein um der Liebe und der treuen Sorgfalt willen, mit welcher sich der auf jenen folgende Kultusminister, Herr von Bethmann-Hollweg, in derselben bereits oben angeführten 24. Sitzung des Hauses der Abgeordneten am 21. März 1859 (Stenogr. Berichte S. 452 bis 453) der „jüngeren Schwester", somit die Aufnahme derselben in das Reich der Wahrheit und des Geistes als einer auch nur für den Geist daseienden Uebungsschule des Geistes unter dem 6. October 1859 ungesäumt unterzogen hat. Hiermit ward ihr der Taufnahme „Realschule" endgültig beigelegt, und ihre je nach den gesteigerten Pflichten und Rechten dreifache Gliederung 1) in die höhere Bürgerschule, 2) in die Realschule zweiter Ordnung und 3) in die Realschule erster Ordnung bestimmt ausgesprochen. Ich habe viele organische Verordnungen in meinem Leben zu lesen gehabt; aber eine so ganz auf der Höhe der Zeit und der Schul-Wissenschaft stehende, und von dem Hauche des modernen Geistes sanft durchwärmte Taufrede war mir bis dahin noch nicht vorgekommen. Wenn die Einzelnen, die bezüglichen Lehrer-Kollegien, und die städtischen Behörden dieser

„Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen. Nebst Erläuterungen.“ Zweite Auflage, Berlin 1859) mit aller Anstrengung ihrer Kräfte nachstreben wollen, so wird dadurch ein Fortschritt auf dem Gebiete des Geistes zum Wohle der Völker bezeichnet sein. Die oben angedeutete und nun folgende Stelle ist den „erläuternden Bemerkungen zu dieser Schrift S. 41. bis 43“ entnommen und mußte als der Zielpunkt dieser ganzen Abhandlung ebendeßhalb unverkürzt mitgetheilt werden:

„Unter den höheren Lehranstalten, deren Ziel allgemeine geistige Ausbildung ist, haben sich die Gymnasien eine im Wesentlichen übereinstimmende und durch die Probe langer Zeit bewährte feste Einrichtung erhalten. Neben ihnen haben die Real- und höheren Bürgerschulen in neuerer Zeit eine Bedeutung für das öffentliche Leben und die nationale Bildung erlangt, welche die Unterrichtsverwaltung veranlassen mußte, nunmehr auf entsprechende, bestimmte Anordnungen für diese Anstalten Bedacht zu nehmen. Nachdem darüber die Gutachten der Provinzial-Behörden erfordert und die weiter nöthigen Verhandlungen gepflogen sind, ist unter dem heutigen Datum die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen erlassen worden.

„In der freiern Entwickelung, welcher dieselben bisher überlassen gewesen sind, haben sich sowohl ihre besonderen Bedürfnisse, wie ihre Leistungsfähigkeit deutlich erkennen lassen. Die normativen Bestimmungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung nehmen auf Beides Rücksicht, und haben, unter Zugrundelegung allgemeiner und fester Prinzipien, diesem ganzen Unterrichtsgebiet diejenige Freiheit der Gestaltung gelassen, auf welche es nach seiner Geschichte und nach seinem mannichfaltigen Verhältniß zum öffentlichen Leben zu ferner gedeihlicher Entwickelung Anspruch hat.

„Die Real- und die höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtungen ist daher nicht das

nächste Bedürfniß des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, welche die nothwendige Voraussetzung einer freien und selbstständigen Erfassung des spätern Lebensberufs bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung Statt. Sie theilten sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebens-Verhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählig eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien eingenommen.

„Während den Gymnasien zur Erreichung des Zweckes überwiegend das Studium der Sprachen, und vorzugsweise der beiden klassischen Sprachen des Alterthums, und demnächst die Mathematik dient, legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntniß der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Kulturvölker. Weil aber das Gegenwärtige nur aus seiner vorangehenden Entwickelung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, so wird der Unterricht der Realschule das historische Element überall zu berücksichtigen haben; und weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf der Grundlage religiöser und materieller Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, so wird religiöse und volksthümliche Unterweisung und Bildung den Charakter auch der Real- und der höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben. Sie sind ebenso wie die Gymnasien vor allem deutsche und christliche Schulen.

„Nur in dem Maße, in welchem die Aufgabe der allge-

meinen und der ethischen Bildung von der Real- und höheren Bürgerschule erkannt und gelöst wird, kann sie die irrige Vorstellung, sie vermöge und wolle rascher und leichter als das Gymnasium für den praktischen Lebensberuf vorbereiten und Kenntnisse mittheilen, die sich unmittelbar verwerthen lassen, berichtigen und der Ueberzeugung Eingang verschaffen, daß gerade dann nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt und ein höherer Grad von Brauchbarkeit erreicht wird, wenn die für die Zwecke des Lebens nöthigen Kräfte ihrem Wesen und ihrer Bestimmug nach, an und für sich selbst ausgebildet werden. Die Schule dient dem Leben und achtet auf seine Anforderungen, das beweis't die Existenz gerade der Realschulen und die Einrichtung ihres Lehrplans; aber sie hat es mit der Jugend zu thun und kann bei ihr zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten erfordern, nur den allgemeinen und dauernden Grund legen wollen. Alle Berufsbildung muß sich auf freie menschliche Bildung des Geistes und des Gemüths gründen.

„Zu der Besonderheit des Begriffs der Realschulbildung gehört, daß sie vorzugsweise auf das Objektive und Positive gerichtet ist und dessen Aneignung fordert. Es kommt daher für das Gedeihen der Real-Lehranstalten Alles darauf an, daß sie dies richtig verstehen und der Gefahr ausweichen, welche in der Beschäftigung mit dem Reichthum des realen Lebens und mit empirischem Wissen liegt, wenn dabei nicht die Erkenntniß geschärft wird, daß der tiefere Grund alles Strebens in dem geistigen Gehalt und Werth der Dinge liegt, und daß die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht. Daß der Mensch die Herrschaft über die Erde sich aneigne, und die Kräfte der Natur sich unterthan mache, gehört zu seiner gottgeordneten Bestimmung und Ehre. Der Unterricht der Realschule soll an seinem Theil dazu helfen, daß in dem heranwachsenden Geschlecht die Befähigung, dieser Bestimmung zu entsprechen, ausgebildet werde; aber er soll es demselben zugleich zum Bewußtsein bringen, daß die Aufgabe des Lebens darin nicht beschlossen ist, und durch die be-

freiende Macht wahrer Bildung ihm einen Schutz gegen die geistige Unfreiheit gewähren, zu welcher eine falsche Auffassung der großen Aufgabe führt.

„Der eigenthümliche Vorzug, den die Realschule erstrebt, besteht darin, daß sie bei ihren Zöglingen den Sinn bildet und schärft, die Dinge der Anschauung richtig zu beobachten und aufzufassen, und in der Mannichfaltigkeit derselben das Gesetz zu erkennen, daß sie daher namentlich in den mathematischen und Naturwissenschaften und im Zeichnen mehr erreicht, als den Gymnasien vorgesetzt ist, auch mit den gegenwärtigen Culturzuständen eine nähere Bekanntschaft vermittelt. Dies wird aber nur dann ein wahrhafter Vorzug sein, wenn bei den Zöglingen der Realschulen zugleich ein wissenschaftlicher Sinn geweckt und ihre Kenntniß des Stoffs begleitet ist von Achtung vor der Wissenschaft und von der Erkenntniß dessen, was alles Leben trägt und zusammenhält.

„Der Lehrkursus der Realschule schließt für die meisten Schüler, welche ihn durchmachen, die wissenschaftliche Vorbildung ab; das Gymnasium weist über sich hinaus auf die Universität, wo die Mehrzahl der Gymnasial-Abiturienten die wissenschaftliche Vorbildung für den künftigen Beruf fortsetzt. Es ergiebt sich hieraus die Nothwendigkeit, daß in dem Realschüler, weil er die Universität nicht vor sich hat, vor seinem Eintritt in den praktischen Beruf oder in eine Fachschule um so mehr das Interesse und die Fähigkeit zu selbstständiger wissenschaftlicher Fortbildung geweckt werde, z. B. für den künftigen Architekten in der Alterthumskunde, für den Bergmann in Geognosie u. s. w. Diese Aufgabe wird die Schule aber nur in dem Maße erfüllen können, als sie nicht blos Kenntnisse für den Gebrauch, sondern ächt wissenschaftliche Bildung mittheilt, wodurch auch dem späteren Berufsleben eine höhere Weihe gesichert wird.

„Aus demselben Grunde hat die Realschule, je früher sie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernstlicher der Pflicht zu genügen, sie mit allen den bekannt und vertraut zu machen,

was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht. Wird diese wahrhafte Realität des Lebens von den Realschulen übersehen, so wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen; sie würden alsdann eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist.

„Die Wahl der Lehrgegenstände und die Bestimmung des Lehrziels hat sich nach der hierin angedeuteten Aufgabe der Realschulen zu richten, und wird deshalb eben so wohl durch die Natur des menschlichen Geistes, wie durch das Verhältniß bestimmt, in welches derselbe zu Gott, zur Menschenwelt und zur Natur zu treten berufen ist. Diese Beziehungen bilden die allgemeinen Grundlagen des Lehrplans auch der höheren Realanstalten."

Was nun die Realschule, unter welchem Namen ich zugleich ihre beiden unteren Stufen mitbegreife, sei und zu bedeuten habe, ferner wie sie entstanden sei, das wird nun hoffentlich Jedermann aus dieser Darlegung entnommen haben. Warum sie aber entstehen mußte, das ist nur aus der welthistorischen Dialektik des antiken und modernen Bildungsprincips zu erkennen.

Und so sind die Real- und höheren Bürgerschulen rasch emporgeblüht und unaufhaltsam vorgeschritten. Im Sommer-Semester 1857 betrug die Zahl der vollständigen preußischen Realschulen 60 und, abgesehen von Unterklassen, die einzelne mit Gymnasien gemeinsam hatten, die Zahl ihrer Lehrer über 800, die ihrer Schüler etwa 17,000, der Gesammt-Etat der vollständigen Realschulen aber im Jahre 1857 etwa eine halbe Million Thaler (man vergl. Mushacke, Jahrbuch der Pr. h. Schulen für 1858, S. 206).

Im Jahre 1864 zählten sie bereits 79 Anstalten, also die Hälfte der Zahl der Gymnasien, nämlich 49 Realschulen I. Ordnung 16, der II. Ordnung und 14 höhere Bürgerschulen, und werden ohne Zweifel jetzt schon eine höhere Ziffer erreicht haben.

Die Provinz Westfalen besitzt bereits 4 selbstständige Realschulen zu Münster, Lippstadt, Hamm und Siegen, 2 mit Gymnasien von IVta bis Ima verbundene Realschulen, Minden und Dortmund, I. Ordnung, 2 mit Gymnasien verbundene Realschulen II. Ordnung, Burgsteinfurt und Bielefeld, und eine selbstständige höhere Bürgerschule zu Lüdenscheid.

Es ist also ganz gleichgültig, ob irgend Jemand vornehmerweise sagt: „Prinzipiell bin ich nicht gegen Realschulen." Sie sind aber da, von der Zeit gebieterisch gefordert, vom Staate achtungsvoll anerkannt, somit von der Anerkennung oder Nichtanerkennung eines Individuums ganz unabhängig.

Das ist der Stand der Sache.

Nun aber könnte Einer fragen, was denn gerade mich veranlaßt habe, so viele Worte um die Realschule zu machen.

Das will ich nun erzählen. Das kam so. Nämlich: ich lehre nicht, das habe ich verlernt, ich erzähle.

Nach meiner vollständigen Gesundung von langjährigem Asthma, zu dem sich zuletzt noch in Folge der Ueberarbeitung ein vierjähriges Nervenleiden gesellte, durfte ich endlich wieder in die Oeffentlichkeit gehen. Ich wohnte daher auch am 11. April d. J. der Entlassung der Abiturienten bei, in das ich seit meinem Ausscheiden aus dem Dienste im Herbst 1852 keinen Tritt mehr gesetzt hatte. (Ich trat absichtlich etwas später ein, nachdem der Akt schon begonnen hatte, und setzte mich ganz unten zu einem der jüngsten Schüler, der seinen Stuhl mit mir Unbekannten zu theilen die Rücksicht hatte. Endlich erblickte mich einer der jüngeren Herren Lehrer, der mich vielleicht früher auf meinen einsamen Spaziergängen gesehen hatte, und lud mich ein, doch oben meinen Platz zu nehmen. Dankend lehnte ich ab, denn mein junger Assessor war, als er diese Auszeichnung bemerkte, aufgestanden und durchaus nicht mehr zu bewegen, sich nun wieder zu mir zu setzen, und so saß ich ganz bequem. Nach beendigter Entlassungsrede trat ich erst in den Saal ein, und begrüßte den Herrn Präses Kuratorii mit der Bitte, mich dem mir bis auf zwei der Herren ganz unbekannten verehrlichen Lehrer-Kollegium vorstellen zu wollen.

Da ich unter den jüngeren Herren auf den ersten Blick sehr interessante Männer bemerkte, diese mich später besuchten und ich sie wieder, so hatte ich mich nach so langer Zeit auch des Glückes geselliger Bildungslust wieder zu erfreuen. Leider mußte ich diese freundschaftliche Begegnung wieder fallen lassen, denn das Schreiben vom 5. Mai denuncirte sie mir — man denke — als „Parteibildung".)

Das Herz ging mir auf, als ich eine stets hoffnungsvolle Jugend und die mir einst so lieb gewordenen Räume einer Anstalt wieder sah, deren Leitung mir überwiegend unter dem Ministerium Altenstein und dem Ober-Präsidium Vincke dreißig Jahre lang anvertraut war. Und so umfaßte ich in alter Lieb' und Treue und Dankbarkeit eine Anstalt wieder, die so viele der Meinen, Brüder, Söhne und Enkel gebildet hatte und an welcher auch die jüngeren Brüder jeder zwei Jahre Probekandidaten und Hülfslehrer gewesen waren.

Die Betrachtungen, zu welchen mich die Erinnerung einer 44jährigen Vergangenheit, die Forderung der Gegenwart, die Mahnung der nächsten Zukunft veranlaßten, versuche ich vom 13. April an schriftlich darzulegen.

Nun habe ich aber das Glück, oder, soll ich sagen, das Unglück, daß mir jede allgemeinere Reflexion, also jedes Hinausgehen über das Unmittelbare, sofort zu einer Intuition, d. h. zu einer blitzartigen, ästhetischen Anschauung eines Ganzen auf einem Raume wird, ehe ich an die Ausarbeitung der einzelnen Theile gehe. Folglich zu einem Organismus, in welchem jedes Glied Totalität ist, wobei es ganz gleichgültig erscheint, ob man bei diesem oder jenem Gliede, je nach Stimmung oder Bedürfniß, anfangen will, da doch die bezügliche Arbeit am Ende immer wie aus einem Gusse ist. Man verletze irgend ein Glied eines organischen Körpers, so sind alle physiologischen Systeme zugleich verletzt. Eine solche Intuition aber, womit man beglückt, oder behaftet ist, gewährt ebenso hohe geistige Genüsse, als, wenn man thörigt genug sein volles Herz nicht wahrte und sie dem zerpflückenden Mißverstande der Menge aussetzte, auch sittliche Leiden in ihrem Gefolge hat.

Die beiden Kategorien „intuitiv" und „diskursiv" waren uns aus Kant's Logik schon in Prima Gymnasii geläufig. Kant nennt nämlich die Erkenntnisse der Mathematik intuitive, die der Philosophie und diskursive. Jetzt darf ich sie aus dieser gesunden, grundehrlichen Philosophie des subjektiven Idealismus, welcher das vorige Jahrhundert hob und entzückte — ohne Kant kein Schiller — wohl kaum mehr voraussetzen, denn die krankhaften philosophischen Appetite dieses schwachen Geschlechtes lassen sich höchstens noch durch Schopenhauer's buddhistische Marotten, oder durch sonstige sonderbare Gedankenblitze, gleichviel ob wahre oder unwahre, einigermaßen aufstacheln. Bemerke daher, daß ich die „Intuition" im Goethe'schen Sprachgebrauch nehme, der aus seinem Briefwechsel mit Schiller näher zu ersehen ist. Bekanntlich waren es jene Kategorien, welche unserer beiden Dichterfürsten künstlerisches Schaffen bedingten, durchdrangen, unterschieden und wechselseitig ergänzten und steigerten. Denn wenn Schiller den älteren Freund um seiner hohen Intuition willen bewunderte, wußte es dieser als ein höchstes Glück zu erkennen, seine „eigenen Träume" von dem jüngern, mehr philosophischen Freunde so klar, so schön „ausgelegt" zu sehen. Soweit reichte die damalige Kunstphilosophie, welche sich der alte Herr in Weimar sehr wohl gefallen ließ. Jetzt weiß man, daß die Intuition nichts anderes als die auf einen Blick zusammengedrängte That der Spekulation ist. Diese faßt die durch einen langen Prozeß des Denkens entwickelten und erkannten Unterschiede der Bestimmungen in ihrer Einheit, wie der Hohlspiegel die Strahlen der Sonne auf einen Brennpunkt, zusammen, und das ist ihre jedesmalige Arbeit. Jene thut dasselbe im Nu, und dieses Thun setzt eine lange, zur Fertigkeit gebrachte Gewohnheit jener Arbeit voraus, sie ist also so gut, wie die Speculation, lehrbar und erkennbar, nicht blos eine Gabe höheren Genies, wofür noch Schiller so großen Respekt hatte.

Goethe war demnach nicht bloß ein guter Eklektiker, sondern, ohne es zu wissen, einer der größten spekulativen Philosophen aller Zeiten. Poesie und Philosophie reichten einander

die Hände nicht nur in ihm, sondern im erweiterten Kreise auch in den Schwester-Städten an der phantasiereichen Ilm, deren „leisre Welle manches unsterbliche Lied vernahm," und an der vernunftgemäßen Saale, wo Fichte sofort als philosophischer Jupiter tonans auftrat. Der Art, daß die neuere Geschichte der Philosophie und Poesie bis heute nicht weiß, welche von beiden mehr von der andern empfangen oder geliehen habe. Gewiß ist nur, daß es in Weimar und Jena im Anfang des Jahrhunderts mehr namhafte Dichter und Privat-Docenten und Philosophen gab, als jetzt auf allen deutschen Universitäten und Residenzen zusammengenommen.

Eine jede solche, aus der Intuition hervorgehende Arbeit, sei sie ein Gedicht, eine Abhandlung oder ein Buch, erscheint somit dem aus der Begeisterung, das heißt der höchsten Thätigkeit des Geistes gleichsam Erwachenden und hundert und tausend andern, weniger hoch Gebildeten nach ihm, wie eine höhere Eingebung. Und es ist, wie wir gesehen, doch nichts, als die speculative Einheit, oder das Product der tiefsten Kenntniß der bezüglichen Empirie, oder des vollständigsten Details einer Sache. Denn gerade der klarste Empiriker ist auch der speculativste Philosoph, oder der glückseligste Dichter. Nur aber vergesse man nicht, daß zwischen dem ersten Gedanken und der vollendeten Ausführung einer jeden solchen Aufgabe ein oft lebenslängliches Studium, vielseitigste technische Uebung, der redlichste Fleiß und die reichste Lebenserfahrung in der Mitte liegen muß, die man nicht so aus dem Aermel schütteln kann. Hiernach ist, es sei beiläufig bemerkt, der Inspirations-Glaube, nicht Begriff, auf allen Gebieten des geistigen Lebens, folglich auch das uralte Vorurtheil des zu irgend einem geistigen Berufe z. B. zum Dichter „Geborensein-Müssens" auf sein richtiges Maß zurückzuführen. „Nur der angehende Künstler wird (wie jeder Mensch) geboren, nicht der vollendete." M. s. Goethe's W. 13, XXII. S. 222. Zu vergleichen mit einem Ausspruche Lessing's in der Abhandlung von dem heuristischen Nutzen der Fabeln in den Schulen, Werke, deutsche Classiker-Ausgabe B. IV. S. 310. Der Dichter, das heißt

jeder kerngesunde Mensch, folglich jedes sogenannte Ingenium, auf deren eins noch jetzt Millionen Kranke kommen, wird geboren; aber es giebt auch eine Krystallisation des Werdens. Das ist das ganze Geheimniß.

Man vergesse mir diese kleine Abschweifung. Aber, wenn man so im Vorbeigehen einiges Unkraut mit ausjäten kann, zuckt eben die Hand. Ich komme zurück.

Sofort vergegenwärtigte sich meiner Intuition ein fix und fertiges Normal-Schulwesen der geliebten Stadt Hamm, welcher aber ein nothwendiges Monument zur Zeit noch fehlt, nämlich die Realschule, die noch lumbis patrum Gymnasii steckt. Dieses Monument mußte nun vor allen Dingen zuerst in's Auge gefaßt werden. Weil aber in jedem Organismus, wie in jedem Begriffe, jedes Glied, wie gesagt, auch Totalität ist, welches also nicht ohne die engste Beziehung auf seine Nebenglieder zu denken ist, so konnte die Realschule nicht anders als im Bezug auf die Volksschule, zu allernächst aber nur in ihrem Verhältnisse zum Gymnasium auferbaut werden. In diesen drei Momenten liegt nämlich die Gesammtbildung der männlichen Jugend in einer solchen Stadt beschlossen.

Daraus entstand die „Denkschrift zur Organisation der höheren Schulen der Stadt Hamm," welche ich 40 Folio-Seiten stark am 24. April abschloß und am 29. April an geeigneter Stelle vertrauensvoll persönlich überreichte.

Diese Denkschrift, die zu einigem Dank für alles mit den Meinigen hier Erlebte und Genossene gleichsam ein Vermächtniß von mir sein sollte, war zunächst für meine Mitbürger bestimmt. Ich ließ sie sechsmal abschreiben und aus mehreren Gründen car il faut laver son linge sale en famille, nur im Orte unter meinen Freunden circuliren. (Keine Sprache ist nämlich so reich an sinnlich, vieldeutig und doch weltmännisch ausgeprägten sprichwörtlichen Verhaltungsregeln, wie die französische).

Der Wiederhall war fast nur ein Mißton von durcheinander schrillenden Verkennungen und Verdächtigungen. Ich war im ersten Moment erschüttert. War ich es noch? War Hamm

es noch? Daß ich ein Wespennest von Sonderinteressen berühren mußte, entging mir nicht. Daß diese schwerer zu bekämpfen sind, als Grundsätze, oder gar Standpunkte, wußte ich. Indessen es führte kein anderer Weg nach Küßnacht. Ich war daher beflissen, bei der Aufdeckung einer, mindestens gesagt, sehr großen Uebereilung, auch zugleich den Weg zur Beseitigung ihrer sonst regreßpflichtigen Folgen nachzuweisen.

Aber auf solche Vorwürfe, wie die folgenden, der leichter wiegenden hier nicht zu gedenken, „daß meine Vorschläge das Bestehende leicht gefährden, deshalb wohl zerstörend, aber nicht aufbauend wirken würden, somit nur zum Unheil führen müßten," darauf war ich nicht gefaßt. Denn das ist allerdings vom Härtesten, was einem 73jährigen Manne meines Berufes und Standes zum Abendgruß an der Grenze seiner Tage hier geboten werden mag.

Ich allein hatte Recht, das wußte ich. Konnte somit zur Abwehr solcher unverdienter und ungerechter Anklagen jede zweckdienliche Maßregel ergreifen.

Indessen, was soll aus der sittlichen Welt, was soll aus den sittlichen Aufgaben werden, wenn Jeder nur sein abstractes Recht zur Geltung bringen will? Recht hat Jeder, für sich nämlich; er behält es auch, so lange er eine Zunge, oder die Gewalt hat; oft sogar vor Gericht. Aber vor dem Richterstuhle der objectiven Sittlichkeit, wie steht es da? Da giebt es Fälle, wo es Pflicht wird, sonst ehrenwerthen Männern gegenüber, das Vertrauen, auch wenn es von diesen noch so sehr verletzt wurde, auf's Neue sich selbst zu gebieten. (Auch ein uns jungen Dirigenten so oft zugerufenes Wort — „Aeltestes bewahrt mit Treue" von unserem früheren Consistorialrathe Kohlrausch. Und das ist um so unerläßlicher, wenn wir es mit solchen, mitunter tieferen Naturen zu thun haben, welche die gefährliche Klippe des „Odisse quem laeseris" noch nicht glücklich umschifft haben.) Also, wird dieses tiefere Vertrauen erwiedert, so hat man sich einen Freund, der Sache vielleicht einen Gönner mehr gewonnen; wenn nicht, so bleibt

man immer noch auf demselben Standpunkte stehen, zu welchem der Andere sich nicht zu erheben vermochte.

Und was soll denn, ich kann nicht oft genug wiederholen, aus der reinen Bildungslust werden, Jedem inwohnend, auf eine friedliche Ausgleichung sittlicher Verhältnisse hinstrebend, welche sich gesellig am freudigsten offenbart? Dieses Wort rief einst Goethe dem academischen Vereine aus Bonn zu, der den 28. August 1826 in Nonnenwerth gefeiert hatte.

Folglich, es half Alles nichts. Ich mußte herzhaft wieder in den sauersüßen Apfel der Selbstentsagung beißen.

Lagen bloß abweichende Ansichten vor? Nein. Was denn mehr? Disparate Standpunkte!

Was die abweichenden Ansichten, die Quelle der Verkennungen, betrifft, so ließen sich diese leicht in convergirende Linien gerade biegen. Ich brauchte mich bloß zu entschließen, den Leuten zu sagen, was eine Realschule sei. Das wußte man nämlich hier in keinem Kreise, selbst nicht in den höheren Gymnasialkreisen. Ich hatte ein höheres Schulwissen vorausgesetzt und mußte nun diese „nicht stichhaltige Voraussetzung" mit der vorstehenden Abhandlung abbüßen, die mir in meinen alten und noch dazu in vielen so heißen Tagen bei 28° R. oft sehr sauer wurde. Auch die schöne Zeit mußte geopfert werden. Das menschliche Leben wird bekanntlich gleich den sybillinischen Büchern um so kostbarer, je weniger davon übrig bleibt. Daran hatte man wohl andererseits nicht gedacht. Sonst hätte man mir diese unabsichtliche Verkürzung meiner Lebensdauer gewiß erspart. Dadurch, daß man gestanden hätte, wir verstehen von dem Realschulwesen nichts, müssen also unser Urtheil suspendiren und ersuchen dich, als einen Mann des Faches uns vorerst hierüber mündlich etwas näher zu belehren. Das wäre wenigstens ehrlich gewesen.

Aber nun die disparaten Standpunkte, die Quellen der Verdächtigungen? Wie steht es damit?

Standpunkte hat man nicht, man ist sie. Da muß der ganze Mensch ein Anderer werden, wenn er ein anderer

Standpunkt sein soll, oder, wie man sagt, auf einen andern Standpunkt sich stellen soll. (Hier bricht der Druck ab.)

Unter den Nachlaßpapieren hat sich zwar eine Fortsetzung der Abhandlung vorgefunden; aber ich muß Anstand nehmen, sie drucken zu lassen, da der Verf. selbst noch in den Correcturbogen Umänderungen vorzunehmen pflegte. Die Leser entbehren dadurch nichts Wesentliches, denn der Schluß bezieht sich fast direct auf Localverhältnisse in Hamm, aus welchen der Verf. den Schluß ableitet, daß die Stadt nothwendiger Weise eine Realschule errichten müsse. —

A. D.

II.

Die Volksschule der Zukunft.

1. **Die Volksschule der Zukunft ein Ideal für die Gegenwart.** Ausführlich dargestellt von Gustav Fröhlich, Rector zu Rastenberg im Großherzogthum Sachsen-Weimar. Jena 1866, Mauke. (190 S. gr. 8.)

Eine Darstellung der „Volksschule der Zukunft", wie sie in der nachfolgenden Zeit sein wird oder soll, setzt eine Vorschau voraus, ist eine Art von Prophetie und verfällt dadurch dem Begriff der Unsicherheit. Wer vermag es mit Sicherheit oder Untrüglichkeit zu sagen, was die Zukunft bringen, welche Veränderungen eintreten, welche Forderungen auch an die Schule sie stellen werde? In diesem strengen Sinne meint es der Verf. auch nicht, er will die Ansichten aufstellen, welche nach seiner Meinung in der Gegenwart maßgebend sein sollen, um durch deren Benutzung eine Schuleinrichtung oder Organisation hervorzubringen, welche nach menschlicher Wahrscheinlichkeit auch

den Anforderungen der Zukunft entsprechen werde. Er will, wie er in dem Vorworte sagt, „kein Ideal aufstellen, dessen Verwirklichung erst einer sehr fernen Zukunft anheimzustellen ist", er schließt darum seine Vorschläge an das in der Gegenwart Bestehende an, macht demselben „Concessionen", giebt also dem Leser dadurch zu verstehen, daß seine Ansichten und Anträge ihn eigentlich weiter führen sollten, daß er es aber, um nicht in das Gebiet von Utopien zu gerathen und um praktisch zu bleiben, für gerathen erachte, die Anträge nicht zu hoch zu spannen. Wenn wir die wesentlichsten Vorschläge des Verfassers mittheilen — wo es nöthig erscheint, mit unsern Bemerkungen — so erfahren die Leser, ob und wie der Verfasser seinem Vorsatze treu geblieben ist. Vorab ist noch zu bemerken, daß die vorliegende neue Schrift sich an seine „Pädagogischen Bausteine" (Rhein Bl. Band XVI. H. 1.) anschließt, und daß er einen Theil derselben der vorjährigen Versammlung des allgemeinen deutschen Lehrervereins in Leipzig vorgetragen, nachher die in derselben empfangenen Anregungen verarbeitet und benutzt hat.

Wir gestatten es uns, die Einleitung, in welcher wesentlich von dem Begriff der Volksschule, von ihrer Abhängigkeit, von den sie beherrschenden oder bestimmenden Factoren und ähnlichen Dingen die Rede ist, und zugleich den ersten Abschnitt „höchstes Ziel der Volksschule" zu übergehen, weil es uns auf die festen Vorschläge des Verfassers ankommt, durch deren Kenntniß in dem Leser das Bild entsteht, das sich der Verf. von der in der Gegenwart anzubahnenden Schule der Zukunft macht.

1. Die bisherige Volksschule ist ein unvollständiges Institut, sie leistet zu wenig, es fehlt ihr die Vor- und die Nachschule, der Kindergarten und die Fortbildungsschule, letztre für die Mädchen bis zum achtzehnten, für die Knaben bis zum zwanzigsten Lebensjahre.

Der Verfasser theilt hierauf seine Ansichten über die Ausführung dieser Forderungen mit. Er tadelt Fröbel's „symbolische Mystik", worüber zu bemerken ist, daß dessen Symbolik

(Mystik ist sie nicht zu nennen) auf intelligente Vorsteher und Vorsteherinnen, nicht auf die Kinder berechnet ist. Jene sollen dadurch angeleitet werden, in den Spielen mehr zu erblicken, als was gewöhnliche Zuschauer darin sehen. Hr. Fröhlich ist von zweckmäßig geleiteten „Kindergärten“ sehr eingenommen. Möge sich diese Meinung weiter verbreiten, damit durch eine reiche Erfahrung endlich zweifellos festgestellt werde, wie sich die Wirkung derselben in der Volksschule bewährt, wobei aber wohl zu bedenken ist, daß die Urtheile darüber nicht bloß von den Kindergärten, sondern auch von der Beschaffenheit der Volksschulen und deren Lehrer abhängen. Herrscht z. B. in einer Volksschule ein dumpfes, brütendes, zwingendes Wesen, so wird der Lehrer derselben freilich über die Unruhe oder die Beweglichkeit der aus dem Kindergarten eintretenden Schüler zu klagen Ursache haben. Sind aber etwa darum die Kindergärten schädliche Institute? Man muß sich den Mann ansehen, der über sie urtheilt oder aburtheilt. —

2. Der Verfasser unterscheidet die Oberleitung der Schule von der technischen Leitung derselben; jene weis't er dem Staate, diese den Fachmännern zu. Den Staatsbehörden (ich verstehe: den gesetzgebenden Gewalten oder Factoren, nicht einseitig den Verwaltungsbehörden) gebührt 1) das Recht der Schulgesetzgebung, 2) die Oberaufsicht, 3) die Anstellung und Entlassung der Schulbehörden, 4) Bildung, Prüfung und Entlassung der Lehrer. So der Verfasser.

Als den zweiten Factor betrachtet der Verfasser die Familie. Deren Häupter sollen sich zu Schulgemeinden, vereinigen, die sich zu Bezirks-, Kreis-, Provincial- und Landes-Schulsynoden erweitern.

Der dritte Factor ist die Kirche. Nach dem Verfasser ist das ursprünglich kirchliche Recht derselben an die Schule erloschen, sie besitze weder die Macht noch die Mittel zur Leitung der Schule. Trotz dem räumt der Verfasser der Kirche eine „gesetzlich geordnete Mitwirkung“ ein. Diese Einräumung ist zwar der Preußischen Verfassung gemäß, welche den Religionsunterricht unter die Leitung der Geistlichen stellt; aber sie

entspricht den Vordersätzen des Verfassers nicht, sie gehört zu den „Concessionen", die er zu machen sich entschlossen hat, um practisch zu bleiben. Schwerlich aber bedarf ihrer die „Schule der Zukunft." Lüben hat auf der Lehrerversammlung in Leipzig, unter dem Widerspruch Einiger, aber unter der Zustimmung von zweitausend Lehrern die Thesis aufgestellt: „die Kirche bedarf der Volksschule, aber die Volksschule bedarf der Kirche nicht"; später hat er in der allgemeinen Lehrerzeitung diese Behauptung mit siegreichen Gründen vertheidigt. Ich stimme ihm nicht nur bei, sondern sage auch: die Mitwirkung der Kirche oder der Kirchen auf die Schulen ist nachtheilig, positiv schädlich. Die Lehrer erhalten die zur Ertheilung jedes Unterrichts, also auch des Religionsunterrichts, erforderliche Ausbildung, es bedarf daher weder über den einen, noch über den andern eines besonderen Wächters. Das Schulgesetz hat die Norm für jeden Unterricht aufzustellen. Und die Lehrer haben genau dasselbe Interesse an der religiös-sittlichen Bildung der Jugend wie die Geistlichen. Das Schlimme, durch dreihundertjährige Erfahrung constatirt, aber ist, daß die Geistlichen jeder Confession das Kirchliche mit dem Religiösen für identisch erklären und danach ihrer Einwirkung auf die Schule bemessen. Das Schlimmste aber von Allem ist, daß sie, in Folge ihres Standpunktes und im Festhalten des Herkömmlichen, den Lehrer zu unpädagogischen Thun nöthigen. Der Lehrer behandelt den Religionsunterricht nach dem Bedürfniß des jungen Geschlechts, der Geistliche nach den Vorschriften seiner Kirche. Der Lehrer bearbeitet den Stoff nach den Gesetzen psychologischer Entwicklung, der Geistliche nimmt darauf, was namentlich den Stoff betrifft, gar keine Rücksicht. Die, wie ich sage, durch mehrhundertjährige Erfahrung bestätigten schlimmen Folgen dieses kirchlichen Einflusses sind: Verfrühung, unmäßige Belastung des Gedächtnisses (auch von der Schulpolitik empfohlen), Gewöhnung an Nachsprechen unverstandener Worte und Sätze, Beschränkung der Verstandeskraft und der Einsicht, Schwächung oder selbst Ertödtung des Gemüthslebens, vorurtheilsvolle Beurtheilung Andersgläubiger

und Geneigtheit zur Absonderung von ihnen, Einschränkung alles übrigen bildenden Unterrichts — in Folge aller dieser Momente: entweder Abneigung gegen Religion, Religionsstunden, Religionslehrer und Kirche, oder knechtische Unterwerfung unter Lehrformeln, Satzungen und Priester.

Ich muß noch ausdrücklich hervorheben, daß die Theilnahme des Geistlichen an dem Religionsunterricht in den Schulen entschieden zu verwerfen ist. Die religiöse Unterweisung und Bildung ist ein wesentliches Stück jeder Jugenderziehung, sie gehört dem Manne, der allen andern Unterricht, der überall Erziehung ist, d. h. dem Lehrer zu. Es darf kein Zwiespalt in der Schule herrschen, keine Bevorzugung eines Lehrers oder eines Unterrichtsgegenstandes vor dem andern, kein Gegensatz der Behandlung und der Methode. Ist der Geistliche zu psychologisch-methodischem Unterricht befähigt und ordnet er sich dem in der Schule von dem Lehrer ausgehenden, nur durch ihn zu gestaltenden Geiste unter, nun wohlan; wo nicht, nicht. Ist dazu Aussicht vorhanden? — Dem Lehrer gehört der ganze Religionsunterricht in dem Umfange, wie er für edle Lebensführung ausreicht. Wollen die Eltern nach dieser Vollendung noch ein Mehr begehren, wohlan! Aber der Lehrer soll auf dieses Mehr oder Anderes nicht rechnen. Er soll sich die Aufgabe stellen, Alles zu leisten. Wie hoch wäre denn auch ein ein- oder mehrmonatlicher Unterricht anzuschlagen gegen eine Erziehungszeit von sechs bis acht Jahren? — die Volksschule soll ein die Grundlage der Volksbildung ganz lieferndes Institut sein.

Um eine ganz zuverlässige Ueberzeugung von der Wahrheit obiger — ich denke — wichtigen Thatsachen zu gewinnen, beobachte man die Kinder in den nach den kirchlichen Vorschriften verfahrenden Schulen, höre die Urtheile verständiger Eltern über die Wirkung dieses Unterrichts an ihren Kindern, schaue hinein in das Verhalten der sogenannten gebildeten Welt gegen Religion, Kirche und Geistlichkeit, betrachte den Standpunkt unsres Volkes in religiöser Beziehung und würdige den Einfluß jener kirchlichen Einwirkung auf die Lehrer — in der

Vorbildung, die sie genießen, in ihrer amtlichen Thätigkeit, in ihrer Fortbildung, in ihrem gesammten Standpunkte, in ihrer Stellung und in ihrem Charakter, wie, was die letzteren Momente (Seminarbildung, Schulwirksamkeit, Fortbildung, Standpunkt, Charakter u. s. w.) betrifft, Alles und Jedes verschoben und verdreht wird und ist.

Dieses ist meine Ansicht, ich gebe sie dem freien Urtheil eines Jeden preis, ich muß daher sagen: jede Art von Unterordnung der Schule, wie sie jetzt sein sollte, unter die Kirche, wie dieselbe ist und fortexistiren will, ist nicht nur unnütz, sondern schädlich und verderblich. Hr. Fröhlich mag daher durch seine Accommodationen (ich will sie nicht zu den unausstehlichen Rechnungsträgereien rechnen, die Niemand vollkommen Recht, Niemand vollkommen Unrecht geben, darum Niemand befriedigen) den Anschluß seiner Vorschläge an das Bestehende erleichtert haben, für die „Schule der Zukunft“ hat er durch sie nicht gesorgt, ja man kann nicht einmal sagen: für die Schule der Gegenwart. Denn eben die Gegenwart soll so gestaltet werden, daß ihre Einrichtungen den Verhältnissen und Bedürfnissen der lebenden Menschen und den Anforderungen der Jetztzeit entsprechen. „Das geht zu weit“ — freilich für den beschränkten Blick, für das gedrückte Herz, für die knechtische Stellung zu weit, viel zu weit! —

3. Unser Verfasser plaidirt für Wegfall der Local-Schulinspection, für technische Schulinspection, d. h. für Leitung des innern Schulwesens durch Sach- und Fachkenner, Kreisschulinspectoren, die sich ausschließlich ihren Aemtern widmen. Ich denke: für diese Vorschläge sind wohl nach und nach alle stimmberechtigten Lehrer gestimmt. Nach der richtigen Forderung des Verfassers soll alles Innere der Schule den Gesetzen der Pädagogik sich fügen. Wie sich damit die Stellung, welche er der Kirche in Betreff der Schule einräumt, verträgt, hat er zu sagen vergessen. Oder hofft er, daß die Kirche sich von der Wissenschaft werde dirigiren lassen?

4. Der Lehrerstand soll „allgemeine, wissenschaftliche Bildung“ besitzen.

„Wissenschaftliche“ Bildung — ein etwas zweideutiger Ausdruck. Der Verfasser präcisirt ihn. Er verlangt z. B. niedere und „höhere“ Mathematik, Erlernung wenigstens einer fremden Sprache, „am besten der lateinischen“, und er macht den Behörden den Vorwurf, daß „in neuerer Zeit auf fast allen Seminaren die fremden Sprachen so ungemein stiefmütterlich behandelt werden.“

Hier müssen wir dem Verfasser zurufen: gemach!

Hat es ohne Kenntniß einer fremden Sprache keine tüchtigen Volksschullehrer gegeben? Das wird kein Kenner der Geschichte des Schulwesens behaupten. Ergo ist es nicht nothwendig. Aber in jetziger Zeit? Auch das nicht. Jedermann weiß es, daß man behauptet hat, ohne Kenntniß der alten Sprachen sei keine gelehrte Bildung möglich. Dieß mag wahr sein. Man hat aber auch behauptet: ohne sie sei überhaupt keine tüchtige Bildung möglich. Das ist Aberglaube.*) Die Lebensgeschichte vieler Tausende der tüchtigsten Menschen beweiset es. Welche Männer wußten in dem Parlament in Frankfurt und auf dem vereinigten Landtage am richtigsten,

---

*) Eins von den Beispielen, daß etwas zum Aberglauben werden kann, was ursprünglich ein richtiger Glaube war. Es gab nämlich eine Zeit, in welcher man in den höheren Schulen so gut wie nichts als alte Sprachen erlernen konnte. Wer diese nicht lernte, hatte in ihnen nichts gelernt. Damals also hing die Bildung von der Erlernung der alten Sprachen ab; aber jetzt?

Trotz dem wird jener Aberglaube gegenwärtig noch von Philologen verbreitet, die eben durch dieses einseitige und schiefe Urtheil beweisen, daß die Philologie allein keine allseitige und gerade Bildung erzeugt. Nach meiner Ansicht muß ich auch sagen, daß manche Behörden leider noch an jener Meinung hängen. Ich wüßte es mir sonst nicht zu erklären, daß man den Real- und höheren Bürgerschulen den Unterricht im Lateinischen aufgenöthigt hat, der für sie nach meinem Urtheil nicht nur eine Bürde, sondern ein Unglück ist. Latein lernen die Schüler jener Anstalten doch nicht; und daß sie sich damit quälen, an ihm Zeit und Kraft verschwenden müssen, das ist die Ursache, daß sie auch alles Andere schlecht lernen. — Von jenem ehemaligen Glauben, nunmehrigen Aberglauben schreibt sich auch die noch weit verbreitete Meinung her, daß man sich, um gescheut zu werden, Studirenshalber drei Jahre lang auf einer Universität aufge-

„wo der Haase im Pfeffer liegt", waren es die Gelehrten? Nein, es waren die Männer des praktischen Lebens. Ich gebe es zu, daß es einem Jüngling, der Griechisch und Latein — nämlich gründlichst (aber wo?) — gelernt hat, nicht schadet, wenn er damit in das Seminar tritt, daß es ihm wegen der erlangten breiteren und tieferen Vorbildung nützt, aber vorausgesetzt, daß er keine Schrullen im Kopfe und die Lust, in elementarische Dinge einzudringen, nicht eingebüßt hat; aber dazu ist weder Latein noch Griechisch nothwendig. Diese Sprachen, überhaupt irgend eine fremde Sprache erst in dem Seminar erlernen zu sollen, geht nicht, wäre verderblich, weil die Erlernung der übrigen, wichtigeren Gegenstände darunter leidet. Ich kann nur das zugeben, daß es zweckmäßig sein möchte, diejenigen Seminaristen welche gute Kenntnisse in fremden Sprachen mitbringen, in die methodische Behandlung derselben, die ja so selten ist, einzuführen, weniger um ihrer Bildung, als um ihres Fortkommens willen. Die Volksschullehrer haben an den Gegenständen ihrer Lehrfächer der Arbeit und der bildenden Stoffe genug, übergenug. Ich würde daher für die obligatorische Aufnahme des Unterrichts einer fremden Sprache in das Seminar nicht stimmen.*) Am ersten

---

halten haben müsse und daß man ohne das auf den Ruf wirklicher Bildung keinen Anspruch habe. Eine Folge davon ist die Geringschätzung, um nicht zu sagen Verachtung, mit welcher die „Studirten", nicht gerade auf Techniker, Kaufherrn und ähnliche Standesgenossen, wohl aber auf die Volksschullehrer hinabzuschauen pflegen. Ist der Hochmuth ein Accidenz wirklicher, humaner Bildung? Das alte Wort: didicisse artes emollit mores nec sinit esse feros scheint nicht mehr zu gelten. Es giebt aber noch einen tieferen Grund jener Geringschätzung Derer, welche in dem Volke den Grund zur Bildung legen: die Geringschätzung oder Verachtung des Volks. Dieselbe ist zwar glücklicher Weise im Abnehmen, aber sie existirt doch noch. —

*) Es mag zu billigen sein, daß man im Amte stehende Elementarlehrer zum Examen in alten und neuern Sprachen zuläßt, weil sie, elementarisch gebildet und darum der Elementarmethode kundig, auch die Elemente fremder Sprachen besser lehren als hochstudirte Philologen. Ob sie aber dadurch in ihren eigenen Fächern tüchtiger, nicht von ihnen, ihrer

noch der französischen *), weil der Lehrer der Gegenwart und Zukunft dem modernen Leben angehören soll. Von der „höheren“ Mathematik will ich in dem Seminar auch nichts wissen. Aechte, wahre Elementarbildung ist Bildung an den Elementen und durch dieselben. Die Hrn. Gelehrten wissen gar nicht, welche Kraft darin liegt, welche Kraft dazu gehört, sie zu durchdringen. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister.“ Und welch hohes Verdienst erwirbt sich der Lehrer, welcher den in höhere Schulen oder in's Leben eintretenden Schülern gründliche Elementarbildung angeeignet hat! Wir sehen es ja an den aus den Realschulen, selbst aus den obersten Klassen in die Seminare eintretenden Jünglingen; sie wissen von Allem — Gott weiß es und jeder besonnene Mann beklagt es — Etwas, sind Stümper im Latein und, weil sie dieses haben lernen müssen Stümper in Französisch und Englisch, Stümper im Deutschen, sogar im Lesen und in der Orthographie (von der großen Literatur nicht zu reden), Stümper in allen Elementarfächern u. s. w., und darum zurückstehend hinter den Aspiranten, die aus einer elementarisch bildenden Schule hervorgegangen sind. Wenn das Seminar diese Elementarbildung vorfindet und, auf sie gegründet, den Zöglingen

tieferen Durchgründung, abgezogen werden, ist mir wenigstens fraglich. Ein Elementarlehrer hat an den Elementarfächern und deren bildender Behandlung unter den Schülermassen, die ihm übergeben werden, vollkommen mannstüchtige, kaum zu bewältigende Arbeit. —

*) Besser wäre „der englischen“, in der Hinsicht, weil aus der englischen Literatur mehr Bildung zu schöpfen ist als aus der (leichtfertigen) französischen; aber ich glaube, daß unsre Elementarlehrer die Kenntniß einer dieser Sprachen oder beider nicht darum wünschen, um aus den fremden Literaturen Bildung zu schöpfen, sondern um des Erwerbs willen. Die französische Sprache wird aber mehr begehrt als die englische. Beiläufig: ginge es nach mir, so würde ich aus den Mädchenschulen den Unterricht jeder fremden Sprache verbannen, und ich würde es um der nationalen Bildung für ein großes Glück erachten, wenn die Eltern, welche ihre Töchter in die Töchterschulen senden, für ihre deutschen Mädchen auf den Unterricht in fremden Sprachen verzichten wollten. Der gewöhnliche Erfolg dieses Erlernens ist nicht ein formaler, sondern ein formeller d. h. Dressur für den Salon.

den Inhalt und die bildende Form (die methodische Behandlung) in Religion, Naturkunde, niederer Arithmetik, Geographie Geschichte u. s. w. aneignen will, so hat es die drei Jahre hindurch vollauf zu thun, ein Mehreres ist überflüssig, ja schädlich; denn es raubt den Hauptfächern die Zeit und die Kraft, und macht die — bei den Lehrern ja sonst so beliebte — Concentration unmöglich. —

Die Vorschläge des Verfassers, die künftigen Seminaristen in einer Realschule bis Secunda zu fördern und einzelnen Seminaristen die Universitätsbildung zu gewähren, sind sehr disputabel. Gegen den ersten erkläre ich mich aus den schon angeführten und anderen Gründen direct, der zweite kann unter Umständen die gute Folge haben, die tüchtigsten, elementarisch durchgebildeten Seminaristen zu Lehrern an den Seminaren tauglich zu machen, vorausgesetzt, daß sie sich durch die Art des Vortrags der Herren Professoren von der Elementarmethode nicht abbringen lassen — eine Gefahr, die, erfahrungsmäßig, größer ist, als man vermuthen sollte. Darüber möge Hr. Dittes sich einmal auslassen! —

Vor den Schlußbemerkungen dieser Anzeige finde noch eine allgemeine ihren Platz.

Der Verfasser hat sich — ich will die Gründe nicht tadeln — beschränkt, einen begrenzten Horizont gewählt, auf freie Weltanschauung verzichtet. Mit und in derselben wäre er noch zu anderen, weiteren Vorschlägen gelangt. Ich will noch einen aufführen.

Die gegenwärtige Volksschule ist eine allgemeine Grundbildungsanstalt und zugleich eine Fachschule, und weil sie das Letztere ist, ist sie das Erstere nicht ganz, oft gar nicht.

Diese, Manchen gewiß in Erstaunen setzende Behauptung bedarf einer Erklärung.

Die Volksschule soll eine allgemeine Menschenbildungsanstalt sein. Dem wird Niemand widersprechen. Sie soll den Menschen als Menschen, für das gesammte menschliche Leben bilden. Der Volksschullehrer hat den Menschen in der Anlage vor sich, er soll ihn für ein würdiges menschliches Leben vor-

bilden, den unverwüstlichen Grund dazu legen. Aber mehr nicht! Er hat die Bedingungen und Forderungen dieses Lebens, nichts Specielles, keinen Stand, keinen Beruf, seine Absonderlichkeit, er hat die allgemeine Menschengesellschaft, keine Besonderheit, keine abgesonderte Gesellschaft, keinen separirten Verein, keine exclusive und excludirende Bestimmung im Auge.

Wirklich nicht?

Unsre Volksschulen waren und sind Confessionsschulen und bilden als solche die Schüler für eigenthümliche, specielle, nicht-allgemeine Richtungen, Systeme und Vereine. Darum kann man sie nach der Analogie mit andern Specialinstituten Fachschulen nennen.

Die Schüler werden für eine Specialität vorbereitet und vorgebildet, in deren System eingeführt, einer speciellen Gemeinschaft incorporirt, auf deren Statut verpflichtet und „eingesegnet", in dieser Angelegenheit schon als Kinder für mündig erklärt. Die allgemeine Volksschule, d. h. die Schule, welche eine allgemeine sein sollte, aber keine allgemeine ist*), wird von Männern der speciellen Fächer und Richtungen überwacht und geleitet, sie wird dadurch ihres allgemeinen Charakters verlustig.

Durch diese Verhältnisse wird der allgemeine Bildungszweck für das allgemeine menschliche Leben alterirt, verschoben, oft verdorben und vernichtet. Die bezeichnete Specialbildung wird für die wichtigste Seite der Volksbildung erklärt, ja sie macht den Anspruch, daß das Allgemeine dem Speciellen

*) Es wird den Lesern nicht unbekannt geblieben sein, daß man behauptet hat, eine allgemeine Volsschule sei nicht möglich, sei ein Abstractum. Daß sie unter den jetzt an den meisten Orten bestehenden Verhältnissen — d. h. wegen der an Tradition und Herkommen obstinat hängenden Meinungen der Menge — nicht zu realisiren ist, kann sein. Aber überhaupt nicht — nicht im Fortgange der Cultur- und Weltgeschichte? Dann müßte das Concreteste aller Dinge, das Leben selbst, ein Abstractum sein. Nach meiner Meinung bedarf es nur eines mit der erforderlichen Einsicht und der nöthigen Macht ausgerüsteten Mannes, um das für unmöglich Ausgegebene in Wirklichkeit umzusetzen. —

untergeordnet, ihm angepaßt, von ihm modificirt und geregelt werden müsse. In den katholischen Schulen soll, wie verlangt wird, von allerhöchster, „heiliger" Autorität verlangt wird, der katholische Geist, der Geist der katholischen heiligen Kirche wehen, Alles durchwehen, der Lutheraner verlangt dasselbe von seiner Schule. Das Allgemein-Menschliche, nicht bloß die sogenannten profanen Unterrichtsgegenstände, sondern auch das allgemein-menschliche Religiös-Sittliche, die Lesebücher und ihr Inhalt, die Memorirstücke und die Gesänge u. s. w. sollen den Charakter, das Gepräge und die Farben der specifischen, ab- und ausschließenden Systeme und Vereine annehmen. Es ist einleuchtend, daß damit das Allgemeine dem Speciellen untergeordnet, die allgemeine Volksschule in eine Specialschule verwandelt und dadurch heruntergebracht wird.

Wird die Zukunft, von der wir doch hoffen, daß sie das Allgemeine dem Speciellen überordnen, das Trennende in das Vereinigende auflösen werde (man verkündigt ja „eine Heerde unter einem Hirten"), diese Umkehrung des richtigen Verhältnisses fortbestehen lassen! Sie wird es nicht.

Die Schule der Zukunft wird darum noch eine andre Gestalt annehmen, eine andre Verfassung bekommen, als Hr. Fröhlich vorausgesehen hat. Es wird dann der Fall sein, wenn das separirte und separirende Priesterthum aufhört, wenn die religiös-sittlichen Bestrebungen die Menschen so zu freien Vereinen veranlassen, wie sie jetzt in andern Beziehungen und Zwecken sich frei zusammenthun. Die Volksschule dieser Zukunft wird, weil die religiös-sittliche Bestimmung des Menschen eine allgemeine ist, den Grund zu ihr legen, wie zu allen andern allgemein-menschlichen Bestimmungen, Zielen und Zwecken.

Für jetzt haben wir katholische, lutherische, reformirte und andre Specialschulen; dann erst werden wir eine allgemeine Volksschule haben. Die Lehrer allein können diese Um- und Fortbildung nicht bewirken, es gehören Weltumgestaltungen dazu; aber sie können dazu beitragen, indem sie das Allgemeine dem Speciellen überordnen, durch ihr ganzes Denken und Sein,

außerhalb und besonders innerhalb der Schule, das Specielle, das Absondernde, das oft so Feindliche zur Nebensache herabsetzen und durch das Allgemeine, Vereinigende, Menschen Beglückende beherrschen lassen. Dann sind sie Mitarbeiter an der Religion der Zukunft (der Religion des Menschengeschlechts, des „Menschensohnes“, Jesu — von Lessing dramatisch dargestellt in seinem „Nathan“) und Mitarbeiter der Zukunft, die wirklich ein Ideal ist.

Fröhlich's Schule der Zukunft ist schon, mehr oder weniger, Wirklichkeit.

Um die Anzeige des vorliegenden Buches nicht noch weiter auszudehnen, breche ich hier ab. Ich habe nur einzelne Punkte aus demselben hervorgehoben, um einige Bemerkungen daran zu knüpfen. Das Buch bietet Gelegenheit, über alle Hauptangelegenheiten der Schule zu verhandeln; es ist sehr reich an Vorschlägen, Ansichten, kritischen Bemerkungen und — Hoffnungen, besonders in den Artikeln: die Schulverfassung, äußere Hülfsmittel, Inneres, die Schulgesetzgebung. Werthvoll sind die Beilagen, welche das vorzügliche Schulgesetz von Anhalt-Dessau-Cöthen, die Instruction für die Bezirksschuldirectionen im Herzogth. Gotha, einen Auszug aus dem Badischen Gesetz über die rechtliche Stellung der Kirchen und kirchlichen Vereine, die Einsetzung des dortigen Oberschulraths und der Aufsichtsbehörden, das neue Württembergische Schulgesetz und den Gesetzesentwurf für das Hamburgische Schulwesen enthalten.

Vor 50, ja vor 25 Jahren war eine Schrift dieser Art noch nicht möglich, am wenigsten von einem Lehrer zu fordern. Man ersieht daraus, welche Fortschritte an den allgemeinen Angelegenheiten erreicht worden sind. Hr. Fröhlich ist diesen Bewegungen nicht nur gefolgt, sondern er hat die über die Schule zu Tage geförderten, theils angenommenen, theils bestrittenen Ansichten reiflichst erwogen und in sich zu einem gewissen Grade von Abschluß gebracht. Die Mehrzahl seiner Vorschläge hat die Stimme der Mehrzahl der Lehrer für sich — ein befriedigendes Resultat der öffentlichen Verhandlungen darüber in besonderen Schriften, Schul- und andern Blättern

und in Lehrervereinen, deren Bedeutung dadurch in helles Licht tritt. Hr. Fröhlich ist dabei nicht stehen geblieben, er hat auch die Staatsrechtslehrer der neueren Zeit, welche sich über die Schule haben vernehmen lassen, über ihre Ansichten befragt. So ist eine Schrift zu Tage gefördert worden, die zwar, wie natürlich, noch keinen endlichen Abschluß herbeiführt, zur Erreichung eines vorläufigen aber wesentlich beitragen kann und wird, wenn die Lehrer, deren Gesammtansicht nicht gering anzuschlagen ist, sich auf gründliche Erwägung des reichen Inhalts einlassen, was ihnen ernstlich anzurathen der eigentliche Zweck dieser Anzeige ist. —

Nachtrag.

Der bisher besprochene Gegenstand hat mich auf einige Gedanken gebracht, für die ich mir die Erlaubniß ausbitte, sie nachträglich (als Excurs) hier mitzutheilen.

Der Verfasser hat sich bei der Construction der Schule der Zukunft enge Schranken gesetzt. Als Grund dieser Beschränkung giebt er an, er wolle praktisch bleiben, leicht ausführbare, an die Gegenwart sich anschließende Vorschläge machen, alle Utopien vermeiden. Offenbar ist aber noch nicht jeder Vorschlag, von dem man voraussieht, daß er nicht sofort ausgeführt wird, eine Utopie. Er ist es dann noch nicht, wenn z. B. augenblicklich die Mittel zur Ausführung fehlen, selbst dann noch nicht, wenn die Mehrzahl der heut zu Tage Lebenden sich dagegen erklären sollte; er ist es nur dann, wenn er innere Widersprüche enthält, wenn z. B. vorgeschlagen würde, die intellectuelle Bildung vorzugsweise durch Pflege des Gedächtnisses zu cultiviren, oder von den Volksschullehrern akademische Bildung zu verlangen, oder sie ihnen anzueignen.

Was würde der Verfasser, was würden die Leser sagen, wenn folgende Meinungen oder Ideen als Principien zur Gestaltung der Zukunftsschule vorgeschlagen würden?

1. Abschaffung des Herkommens, die Schulkinder im frühesten Alter mit den alttestamentlichen Geschichten, wenn nicht mit allen, aber doch mit den herkömmlich angelehrten,

deren Zahl sehr groß ist, bekannt, sie in Egypten, Arabien und Palästina heimisch zu machen.

2. Beseitigung des Memorirens unverstandener, oft ganz unverständlicher Sprüche und über den Erfahrungskreis der Kinder hinausliegender kirchlicher Lieder.

3. Abschaffung der Einführung der Schulkinder in kirchliche Glaubensbekenntnisse, Kirchendogmen und Satzungen, deren An- und Eingewöhnung in die unerfüllten reinen Seelen der Jugend, wie so viele verlangen, sich mächtiger erweisen soll als alle vernünftige Aufklärung in andern Dingen. *)

4. Beschränkung des eigentlichen religiösen Unterrichts auf die Grundsätze der „Bergrede" als den Stern und Kern der allgemein-menschlichen Religion.

5. Beseitigung einer herkömmlichen Trennung der Kinder nach der Confession der Eltern — dagegen gemeinsame Schulerziehung aller Kinder einer Gemeinde — Simultanschulen statt Confessionsschulen.

6. Abschaffung der die künftigen Volksschullehrer nach Confessionen trennenden Bildungsanstalten — des Herkommens, ihnen ein kirchliches System als die Basis alles Heils darzustellen, ihnen dieselbe ausschließlich zu eigen zu machen und gegen jedes andere abzuschließen.

7. Befreiung des Lehrstandes von der Unterordnung unter einen, andern Interessen und Thätigkeiten zugewandten Stand — dagegen Anerkennung der Rechte der Lehrer als Bürger, eine eigene Meinung zu haben und dieselben in den gesetzlichen Schranken Aller zu äußern und zu bethätigen — kurz: gesetzliche Regelung aller ihrer Verhältnisse — und dadurch die Schöpfung der Möglichkeit einer Charakterbildung des Standes, dem die große Aufgabe der Grundlegung der Erziehung einer großen Nation anvertraut ist und

---

*) Que pouvaient tant de systêmes nouveaux d'éducation, quand on consacrait la seule éducation véritablement efficace — lancien culte?

Quinet, la révolution II. p. 177.

dessen Stellung der Würde dieser hohen Mission enspricht — ein Ziel, welches, so lange die Welt steht, noch von keiner Nation, weder erkannt noch weniger erreicht ist. —

Würde der Verfasser, würden die Leser, trotz dem, daß sie richtig urtheilen würden, wenn sie der Meinung wären, daß diese Vorschläge nicht sofort realisirt werden möchten, der Ansicht sein, daß sie als Ergebnisse eines radical denkenden Gehirns, nach Utopien zu verweisen seien?

Wie, wenn in demselben Kopfe sich folgende Meinungen festgesetzt hätten?

1. So lange Deutschland nicht zu einer, alle Deutschen umfassenden Verfassung gelangt ist, so lange bleibt der Gedanke, nicht bloß an Einheit, sondern auch an Größe und Macht des Vaterlandes und an die ihm gebührende Weltstellung ein Traum.

2. So lange der deutsche Katholicismus der römische ist, seinen Schwerpunkt in Rom, also im Auslande hat, so lange muß auf innere Stärke des deutschen Volkes verzichtet werden.

3. So lange der wesentlichste Theil der öffentlichen Jugenderziehung in dem Anlehren und Annehmen des specifischen Glaubens der verschiedenen Religionsgesellschaften erblickt wird, so lange ist auf die Grundlegung national-sittlicher, praktisch-religiöser, selbstständiger und freier Charaktere nicht zu rechnen.*)

---

*) Es giebt — hat neulich ein untergeordneter Mensch wieder behauptet — keine Religion, keine Religiosität und folglich auch keinen Religionsunterricht als innerhalb confessioneller Schranken. Das heißt nichts Anderes als: die wirkliche Religiosität der Bekenner verschiedener „Confessionen" wird nicht durch die ihnen gemeinsamen Lehren, nicht durch das ihnen gemeinsame Wesen begründet, sondern durch die Trennstücke, und das heißt: es giebt eine specifisch-katholische, eine specifisch-lutherische, eine specifisch-calvinische Religiosität, jede ist wesentlich von der andern, und zwar so verschieden, wie die confessionellen Unterschiede aufgefaßt zu werden pflegen, sie schließen einander aus, was die eine bejaht, verneint die andere, bei Gelegenheit zögern sie auch nicht, sich gegenseitig, zu hassen und zu verdammen und sie sind — nach obigem Meinungssatze dazu berechtigt. Ich aber sage diesem Meinenden: es giebt nicht so viele Arten wahrer Religiosität wie Secten, nicht mehrere Arten, sondern nur

4. So lange die vorstehenden Ansichten nicht realisirt sind, so lange ist nicht nur an eine deutsche Nationalschule, sondern auch überhaupt an die Bildung der deutschen Nation in der ihren Naturanlagen, ihrer äußeren Stellung, ihrem geschichtlichen Culturberufe und überhaupt einer großen Zukunft entsprechenden Weise nicht zu denken.

Sind das Wahrheiten oder Irrthümer? Wenn jene: werden sie sich sofort realisiren, selbst wenn Vergangenheit und Gegenwart sie begünstigen sollten? Wenn diese: gehören sie darum zu den Ketzereien und Frivolitäten? Wer soll darüber entscheiden? Ich weiß es nicht, obgleich ich nicht glaube, daß die Gabe der Prophetie dazu erforderlich wäre.

Zwei Mächte haben darüber die Hauptstimme: die Religion und die Politik. welche von beiden überragt die andre an Einfluß und Gewalt? Eine definitive Antwort für alle Zeiten und alle Zustäede wird sich darauf nicht geben lassen. Eins aber steht fest: Die Religion übt im Allgemeinen, wenn auch nicht immer, wenn auch gerade nicht in unsern Tagen, auf das Volk einen mächtigeren Einfluß aus als die Politik. Das Beispiel Frankreichs liefert dazu den Commentar. Die wüthendsten Republikaner tasteten, nachdem die Philosophen damit vorangegangen waren, die Religion des Volks an und unterstützten ihre Beschlüsse durch die Furcht vor der Guillotine. Was half's? Nichts, sie selbst sahen sich genöthigt, um der Conterrevolution vorzubeugen, nicht bloß von der Religion der Vernunft zum Glauben an das être-suprème und zum Deismus, sondern zum Evangelium zurückzukehren, die Kirche wieder zu öffnen und die Priester in ihre Functionen wieder einzusetzen.

---

eine Art wahrer Religiosität, wahrer Religion, wenn sie auch hier und da in etwas andrer Farbe erscheint — ein Unterschied, den man dem Zufall, ja dem Belieben des Einzelnen und der fortschreitenden Zeit überlassen kann. Deßhalb giebt es auch nur eine Art wahrer religiöser Unterweisung, und es ist einer der gröbsten, traurigsten, schädlichsten Irrthümer, daß Aeußerliche, Veränderliche, für das Wesenhafte zu erklären und darauf die (leider Gottes trennenden) Unterschiebe, Verschiedenheiten, ja Gegensätze, Arten und Species zu basiren.

Die Rückkehr zum Katholicismus und die Erklärung desselben als Staatsreligion wurde einer der stärksten Pfeiler zur Wiederherstellung des Königthums, der monarchischen Regierungsform. Der Altar schützt den Thron, der Thron den Altar. Ein Thron ist, wie Frankreich klärlich beweis't, leichter umzustürzen als ein Altar. Die Religion ist die Seele eines gläubigen Volkes. Nicht Jedermann wird von der Politik berührt, wohl aber von der die Gemüther beherrschenden Religion.

Der Einfluß der Volksreligion hat sich von jeher auf das Volk mächtiger erwiesen als die Politik. Mit der religiösen Veränderung pflegen consequenter Weise politische Umänderungen verbunden zu sein, während das Umgekehrte nicht in demselben Grade nothwendig folgt. Darum ist das Bestreben der Politiker, welche das Bestehende festhalten wollen, vorzugsweise auf die Conservirung des Volksglaubens gerichtet. Der religiöse Glaube ist das festeste Bollwerk für die Stabilität aller gesellschaftlichen Zustände — der Glaube als Emanation der unveränderlichen Gottheit, der, wie diese, darum für unveränderlich, für ewig und für unverbesserlich erklärt und dafür gehalten wird. Ihn ändern, fortbilden, verbessern zu wollen, gilt dem Gläubigen für frevelhaft, ketzerisch, gottlos. Durch den Glauben an die Unveränderlichkeit wird der Mensch selbst unveränderlich, er erklärt sich gegen jede Neuerung und wird stabil. Der weltliche Absolutismus hat darum eine festere Stütze an einem katholischen als an einem protestantischen Volke, d. h. ein Absolutismus an dem andern. —

Nicht zu leugnen ist auch der Einfluß der Politik auf die Religion; aber er ist schwächer, er steht in untergeordneter, zweiter Linie. Die freien Verfassungen in England, Nordamerika u. s. w., haben den Glauben unangetastet gelassen; die spanischen und italienischen Progressisten wagen sich wohl aus politischen Gründen an die Beschränkung des Kloster-, Mönchs- und Nonnen-Unwesens; aber vor dem Glauben des Volks äußern sie Respect, tragen ihn wenigstens zur Schau. Das Blut des heiligen Januarius hat unter Victor Emanuel nicht aufgehört zu fließen; selbst Garibaldi und Mazzini

schweigen darüber und legen dagegen keinen Protest ein. Wer religiös frei denkt, denkt gewiß auch politisch frei; aber wer politisch frei denkt, kann trotz dem von der Neigung besessen sein, sich in religiösen Dingen der Autorität und dem Wunderglauben zu unterwerfen und in Betreff ihrer seine Vernunft gefangen zu nehmen. An geistiger Harmonie mag es dann wohl fehlen; aber die Erfahrung lehrt es an Individuen wie an ganzen Nationen, daß dieser Mangel, diese Halbheit, stattfindet.

Politische Freiheit verträgt sich eher mit religiöser Unfreiheit, als religiöse Freiheit mit politischer Unfreiheit. In Ketten kann man geistig frei sein; man kann einem die Ketten abnehmen, ohne daß er dadurch geistig frei wird. Die äußere Freiheit kann geschenkt werden, die innere nicht. Die will durch selbsteigene Anstrengung erworben (errungen) sein. Eben darum ist religiöse Knechtschaft ein unwürdigeres (entwürdigeres) Joch als politische Knechtschaft. Die erstere besteht in der Abhängigkeit von menschlichen Autoritäten, die zweite in der Unterthänigkeit unter absoluten Herrschern und privilegirten Ständen. Man vergesse es nicht: die geistige Freiheit oder Befreiung ist das einzig sichere Fundament jeder andern Freiheit und Befreiung. Um materieller Güter willen auf sie Verzicht leisten, heißt thierisches Wohlsein höher achten als Vernunft und Geist. Das stärkste Band, welches die Menschen mit einander verbindet, ist die Einheit, die Gemeinschaft des Glaubens, weit stärker unter zwei Völkern, als ihre Einheit in politischen Dingen. Der Gläubige schließt sich an den Gläubigen an und gedenkt in den Gebeten, die er zur Gottheit schickt, „absonderlich der Gläubigen". Keinen Druck empfindet er so stark und tief wie den Glaubensdruck. Er verläßt Heimat und Vaterland, um ihn zu entgehen, und zieht dem glücklichsten Loose in der Heimat, die ihm die Freiheit seines religiösen Cultus entzieht, das Leben in einer Wüste vor. Kein Haß ist größer als der Religionshaß, keine Verfolgung kommt der religiösen Verfolgung gleich. Furchtbar ist der politische Fanatismus, furchtbarer der religiöse. Einigen sich beide (wie in

Polen), so ist der Mensch gefeit. Keine Tugend hat daher einen strahlenderen Glanz als die Tugend der Toleranz, welche in einer Nation das untrügliche Document hoher Cultur und darum so kostbar ist, wenn und weil sie die Frucht wahrer Religiosität und Humanität ist, wenn und weil sie in dem religiösen Individuum entsteht „aus Religion."

Was aus obigen geschichtlichen Thatsachen für die Thätigkeit in der Schule folgt, wenn man beabsichtigt, die Jugend für freiere Entwicklung vorzubereiten, sagt Jeder wohl sich selbst. Und daß diejenigen, welche der Fortentwickelung entgegen arbeiten wollen, auch einsehen, was sie zu thun haben, weiß heut zu Tage wohl auch Jedermann. Der wahrhaft Religiöse ist religiös „aus Religion"; der Scheinreligiöse ist es aus verwerflichen Gründen verschiedener Art mit einem Worte „aus Politik." Die Decrete über die Schule sind daher nicht bloß aus politischen Ursachen, Gründen und Tendenzen zu beurtheilen; dieselben werden anders laufen in Zeiten der politischen Reaction, anders in Zeiten des politischen Fortschritts. Illustrirende Exempel zu dieser Wahrheit liefert die neuere Geschichte in hinreichender Anzahl. —

„Rhapsodische Träumereien!" wird Dieser und Jener sagen, aber — wer weiß — die Zukunft bringt sie vielleicht in ein System. —

Nicht uninteressant ist es auch, die geistigen, (intellectuellen), religiösen und politischen Eigenschaften, Bestrebungen, Ansichten, je nach ihrer Verbundenheit, ihrem Gegensatze, ihrem wechselseitigen Einflusse — in einzelnen Menschen und ganzen Nationen mit einander zu vergleichen.

1. Intellectuell und religiös — Wissen und Glauben.

Je schwächer die Ausbildung des Intellects, desto stärker pflegt der Glaube, bis zum tiefsten Abgrund: dem Gespenster und Hexenglauben, und bis zur höchsten Spitze: dem Wunderglauben, zu sein.

Mit der Entwicklung des Intellects (der geistigen Bildung) nimmt der Aberglaube, bis zum gänzlichen Verschwinden,

ab, und mit ihr pflegt auch die Stärke des Glaubens abzunehmen, pflegt derselbe eine Klärung und Läuterung zu erfahren und sich mit dem erworbenen Grade geistiger Bildung in Einklang zu setzen.

Wissen und glauben nehmen ab und wachsen in umgekehrten Verhältnissen. Mit dem Wachsen des Einen ist die Abnahme des Andern verbunden und umgekehrt.

Diese auf geschichtliche Erfahrung und psychologische Gesetze sich gründenden Wahrheiten gelten in stärkerem Grade von Völkern und Nationen im Ganzen als von einzelnen Menschen, in deren Erscheinungsweise nicht allzu selten Abweichungen von den allgemeinen Regeln vorkommen.

Die etwa in dem Einen oder Andern entstehende Besorgniß, daß mit allgemeiner Verbreitung hoher Geistesbildung die Religion (der Glaube) bis auf ein Minimum oder totaliter verschwinden werde, ruht auf Unkenntniß des menschlichen Geistes. Die Religion (der Glaube) vergeistigt sich mit der Geistesbildung, wird reiner und, weil auf Erkenntniß und innere Ueberzeugung basirt, fester und sicherer. Darum gehört die Meinung, daß geistige Beschränktheit, Unwissenheit und Dummheit, zum Bestand und zur Festigkeit des religiösen Glaubens nothwendig sei, zu den groben psychologischen Irrthümern, die Furcht der „Gläubigen" vor der Verallgemeinerung der Bildung zu den Thorheiten, das Streben, die Bildung vom Volke fern zu halten, zu den intellectuellen und sittlichen Verirrungen, wenn nicht direct zu den Verbrechen am Seelenleben der Menschheit.

2. Intellectuell und politisch (incl. socialistisch).

Beide stehen in inniger Harmonie zu einander.

Die politische Bildung stimmt mit der intellectuellen überein; die geistige Bildung schließt die politische ein. Mit der Abnahme der Geistesbildung ist die der politischen verbunden, mit dem Wachsthum jener wächst auch diese. Kluge Geistestyrannen pflegen daher dem Fortschritt der Bildung des Volkes alle ordentlichen Hindernisse in den Weg zu legen, die

Ausbreitung des Wissens nach Möglichkeit zu beschränken, den Volksunterricht auf ein Minimum zu reduciren, das Denken durch blinde Gläubigkeit nach Möglichkeit unmöglich zu machen, an unbedingte Unterwürfigkeit zu gewöhnen, kurz: die Völker in knechtischer und sclavischer Gesinnung zu erhalten und deßwegen, weil der Mensch in seiner Jugend bildungsfähig ist, über die Art ihrer Unterweisung zu verfügen.

3. Religiös und politisch.

Nach der Ansicht: politische Bildung ist ein Zweig der geistigen Bildung überhaupt — ist die Vergleichung zwischen „religiös und politisch" unter 1. schon gegeben.

Versteht man unter „religiös" Starkgläubigkeit, vielleicht bis zur Buchstabengläubigkeit, Unterwerfung unter Autoritäten und geschichtliche Traditionen, so ist zu sagen: die Starkgläubigkeit ist der politischen Bildung und Richtung (der Liebe zum Fortschritt) ungünstig und zuwider, sie kehrt sich von ihr ab, oder sie widerstrebt ihr direct, indem sie, ihrer Natur gemäß, an dem Herkömmlichen hängt, die von den Vorfahren ererbten Traditionen verehrt, das Beharren darin schätzt und für die Conservation derselben wirkt, darum sich zur sogenannten conservativen Partei hält.

Die Geschichte der Vergangenheit und die unsrer Tage bestätigt diese Sätze.

Deren fast allgemeine Herrschaft erklärt die Thatsache daß die „Gläubigen" die Bemühungen um Volksaufklärung und Bildung — das Streben, die Entwicklung der Volksschule und ihrer Lehrer zu begünstigen, mit Mißtrauen betrachten, diesen, wie die Freunde des Fortschritts meinen, zeitgemäßen und nothwendigen Bestrebungen entgegenwirken und sich zur reactionären Partei halten.

Mit diesen Vergleichen sei es genug; sie illustriren die Erscheinungen der Gegenwart, werfen auf sie ein helles Licht.

Allenfalls wäre noch das sittliche Moment heranzuziehen gewesen; indessen ist die Beurtheilung desselben, den andern Momenten gegenüber, sehr leicht.

Mit der wirklichen Religiosität ist die Sittlichkeit auf's Innigste verbunden; sie ist die praktische Seite derselben.

Mit dem Glauben, der Gläubigkeit, der Starkgläubigkeit, verhält es sich nicht also. Vielmehr pflegt dieselbe sogar häufig mit Intoleranz und mit deren Folgen, d. h. mit der höchsten Unsittlichkeit verbunden zu sein und in dieselbe auszuarten.

Politische Energie und Macht ohne Sittlichkeit wird der Menschheit zum Verderben. Mit dem Wachsthum der Intelligenz, der geistigen Bildung, pflegt in den Völkern das Wachsthum der Sittlichkeit (die Abnahme der Rohheit, der gemeinen Verbrechen u. s. w.) verbunden zu sein. Dies ist ein Resultat unbefangener geschichtlicher Betrachtung und statistischer Nachweisungen. Neben dieser Thatsache steht die andre Wahrheit, daß in einzelnen Menschen der Fortschritt in der Moralität mit dem Fortschritt in der Intelligenz nicht immer gleichen Schritt hält. Hohe Intelligenz, mit Macht verbunden, hat im Dienste des Egoismus, nicht selten die Erde mit Blut und Thränen gedüngt. Dagegen findet man oft hohe Sittlichkeit mit großer Beschränktheit der Intelligenz verbunden.

Zu den erhabensten, seltensten Erscheinungen des Menschenlebens gehört die Vereinigung hoher Intelligenz mit religiöser Gemüthstiefe und thatkräftig sittlicher Charakterstärke. Beschränkte Köpfe werden bei der mittleren dieser drei Eigenschaften nach der Confession fragen. Wollten sie sich belehren und von ihrer philisterhaften Bornirtheit befreien lassen, so könnte man ihnen die Betrachtung des Lebens und Charakters **Washington's** und **Fichte's** *) empfehlen. —

Mag es scheinen, daß die vorstehenden Betrachtungen mit der Ueberschrift dieses Aufsatzes, „der Schule der Zukunft", in keinem Zusammenhange stehen, es ist nicht so. Vielmehr steht es so: Wer diese und ähnliche Gedanken und Probleme

---

*) Das Leben Washington's von Irwing. — **Baur**, Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens, Hamburg 1865, 2. B. Artikel: Fichte.

nicht, Verhältnisse und Zustände nicht in Erwägung zieht, nicht nach Gebühr würdigt, ihnen nicht den Einfluß und die Bedeutung zuerkennt, die sie mit Recht beanspruchen, mag Mancherlei vermögen, vielleicht zu Vielem brauchbar sein; aber der Aufgabe, ein Unterrichtsgesetz zu entwerfen, welches den Anforderungen der Gegenwart und Zukunft entspricht, wird er nicht gewachsen sein.

Hic Rhodus! **A. D.**

III.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. **Der erste Unterricht.** Ein Rathgeber für Eltern, die ihre Kinder selbst für die Schule vorbereiten wollen. Von Dr. Alex Döllen, Prof. an der Universität zu Kiew. Dorpat 1865, Karow. (257 S. gr. 8.)

Dieses Buch ist — wenn nicht gerade ein merkwürdiges, doch jeden Falls ein interessantes. Es macht uns mit einem Manne bekannt, der ganz allein seinen Kindern den Elementarunterricht ertheilt hat, der die Grundsätze dieses Unterrichts ausführlich schildert, ausgedehnte Proben desselben mittheilt und der sich als einen Mann bewährt, welcher mit der Theorie und Praxis der Haus- und Schulpädagogik sehr genau bekannt ist. Eine Erscheinung dieser Art ist eine Seltenheit. Dieser seltne Mann ist kein andrer als der Verfasser dieses Buches, Dr. Döllen, Professor der römischen Literatur in Rußland. Die durch seine Schrift angestrebte Absicht hat er auf dem Titel ausgesprochen: er will Eltern, welche Fähigkeit, Lust und Neigung besitzen, ihre Kinder nicht etwa bloß bis zum schulpflichtigen Alter, sondern etwa bis zum zehnten Lebensjahre allein zu unterrichten, zeigen, wie sie es anzufangen haben,

um einen geistanregenden, bildenden Unterricht ertheilen zu können.

Der Verfasser stellt sich als einen Autodidacten dar, er bekennt seine Gedanken nicht aus Büchern geschöpft, sondern sie durch eignes Nachdenken gefunden zu haben. Merkwürdig ist dabei, daß seine Grundsätze mit denen einer geläuterten Elementarpädagogik fast bis auf's Haar übereinstimmen. Die Darstellungsweise des Verfassers erweiset ihn als einen Ego, ein Original.

Der Raum gestattet es nicht, dem Leser den reichen Inhalt des Buches ganz vorzuführen. Die Angabe einzelner Kapitel mag ihm denselben andeuten.

Capitel 1. Die Hauptursache der Erscheinung, daß unsre jungen Leute, wenn sie die Schule verlassen, oft noch so mangelhaft unterrichtet sind. Capitel 2. Eine Erziehung, welche gemeiniglich für gut gehalten wird, in Wahrheit aber eine schlechte ist. Capitel 3. Der regelmäßige Unterricht darf nicht gleich mit dem Lesenlernen beginnen. Capitel 7. Wann und womit der erste Unterricht zu beginnen hat. Capitel 9. Erste Periode des Elementarunterrichts: der Anschauungsunterricht in dieser Periode. Capitel 10. Beispiel einer ersten Stunde des Anschauungsunterrichts mit einem einzelnen Schüler. (Die Schulstube). Capitel 18. Zweite Periode. Anschauungsunterricht an einfachen Bildern. Dritte und vierte Periode und das Lesen der deutschen, französischen und russischen Sprache.

Diese letzte Notiz wird dem Leser zeigen, daß der Verfasser selbstständig auf eignen Füßen steht, daß er einen Gang einschlägt, den man anderwärts nicht ohne Weiteres mitgehen kann, und er wird nicht vergessen, daß der Verfasser nicht für den Schul-, sondern für den Privatunterricht Anleitung giebt. Trotzdem kann der Schullehrer doch Mancherlei von dem denkenden, gewissenhaften, erfahrungsreichen, ja ich muß sagen, da derselbe alles das, was er mittheilt, durchgemacht hat, seltnen und merkwürdigen Manne gar Manches lernen.

Der Verfasser dringt durchweg auf klares Verständniß, mechanisches Nachsprechen ist ihm ein Gräuel, er ist ein Freund

der formalen Bildung, er leitet seine Kinder so, daß sie beim Unterricht selbstthätig sind, und „jede neue Wahrheit, die sich ihrem Verstande aufthut, selbst entdeckt zu haben glauben."

Die Gespräche, die der Verfasser zur Veranschaulichung seines Anschauungsunterrichts wörtlich mittheilt, offenbaren eine große Gewandtheit und Sicherheit im Fragen und im Benutzen der Antworten. Wie muß einem Hauslehrer, einem gelehrten Candidaten der Theologie oder der Philologie zu Muthe werden, wenn er diese entwickelnden Gespräche mit dem Schulsermone vergleicht, den er vor den Anfängern zu öffnen bereit ist! Eine neue Welt muß sich, wenn sein Auge dazu die Fähigkeit nicht verloren hat, vor ihm aufthun! Und damit habe ich den Werth des Buches des Hrn. Döllen angedeutet: für den Privatunterricht einzelner Kinder, für Eltern auf dem Lande, für Hauslehrer und Informatoren — für sie und die Eltern eine Fundgrube geläuterter Ansichten und ein Magazin zu den belehrendsten und interessantesten Gesprächen zwischen diesen und jenen.

Für Lehrer will ich noch bemerken, was für Lehrmittel der Verfasser für den Anschauungsunterricht besonders brauchbar erfunden hat: 1) die Bilderschule für das zarte Kindesalter, eingeleitet von Fr. Güll, Nürnberg bei Lotzbeck (18 Bildertafeln mit 167 Gruppen und 21 Folioseiten mit Erklärungen in Gesprächsform); 2) die bei Winkelmann in Berlin erschienenen 6 Bildertafeln von Strübing mit dem dazu gehörenden Texte.

Fragt der Leser nach dem Religionsunterrichte des pädagogischen Professors, so theile ich aus dem 25. Capitel, die Notiz mit, daß er, sobald die Kinder ihre Muttersprache fertig lesen können, in zwei wöchentlichen Stunden die biblischen Geschichten tractirt, und zwar nach den von Hebel in 2 Bändchen herausgegebenen (merkwürdiger Weise in Baden verboten gewesenen oder noch verbotenen) „biblischen Geschichten." Diese Notiz charakterisirt, wie alles Uebrige, den Standpunkt des Verfassers.

Er übergiebt seine Söhne nach beendigtem Elementar-

unterricht der öffentlichen Schule, bringt aber auch für die nun beginnende Zeit auf die Festhaltuug des Grundsatzes: „Jeder, der Kinder hat und sie gut erzogen wissen will, hat sich, so viel in seinen Kräften steht, an der Erziehung und Unterweisung zu betheiligen." Mit diesem Satze schließt das interessante, Eltern auf dem Lande und Hauslehrern, besonders den gelahrten, die man auf den Kopf stellen muß, wenn sie für den Elementarunterricht brauchbar werden sollen, sehr zu empfehlendes Buch. —

Auf die Vorschriften des Verfassers über den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht sind wir nicht eingegangen. Im Rechnen scheint mir der Verfasser am Wenigsten das Richtige getroffen zu haben.

Aber Eins ist dabei hervorzuheben — die Art, wie der Verfasser das schriftliche Subtrahiren lehrt.

Jedermann ist es bekannt, daß unsre Kaufleute und Krämer das Addiren dem Subtrahiren vorziehen und, wenn sie können, diese Operation mit jener vertauschen.

Der Reisende tritt z. B. an den Schalter einer Eisenbahn um ein Billet zu lösen. Es kostet 14 Thlr. 17 Sgr. Er giebt einen Fünfundzwanzigthalerschein hin. Was thut der Kassenmann? Denkt und spricht er: 14 Thlr. 17 Sgr. von 25 Thlr. wie viel? Nein; sondern er zählt dem Reisenden zuerst 13 Sgr. vor, macht 15 Thlr., und legt dann einen Thaler nach dem andern hin, bis er die Zahl 25 erreicht hat, d. h. er verwandelt die Subtraction in Addition. Thut man das nicht, so entstehen viel leichter Irrungen.

Nun ist unser Verfasser der Meinung, daß unser schriftliches Subtrahiren auch leicht Fehler veranlaßt. Wenn wir 17483 von 30468 abziehen, so geschieht dies, wie bekannt,

so: 3.0.4.68
1 7 4 83
―――――
1 2 9 85

3 von 8 bleibt 5, 8 von 16 bleibt 8 u. s. w. mit dem sogenannten **Borgen**. Nun meint der Verfasser, daß es weit

besser sei, statt im **Minuendus** die Ziffer der nächst höheren Ordnung um eine Einheit zu **vermindern**, diese Ziffer unverändert, zu lassen, dafür die von derselben abzuziehende Zahl im **Subtrahendus** um eine Einheit zu vergrößern, also in vorliegenden Beispiele so zu operiren:

3 von 8 bleibt 5, 8 von 16 bleibt 8, 5 von 14 bleibt 9, 8 von 10 bleibt 2, 2 von 3 bleibt 1.

Der Verfasser zieht diese Weise besonders deßwegen vor, „weil bei derselben der Rechner alle Zahlen, die er ausspricht auch vor sich sieht, also nicht so leicht irren kann.

Ist das Verfahren richtig? Warum? Ist es vorzuziehen? Warum? Was sagt mein Freund **Langenberg** dazu?

A. D.

2. **Mutter- und Koselieder.** Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch von **Friedrich Fröbel.** Mit Randzeichnungen, erklärendem Texte und Singweisen. Zweite Auflage. Berlin, Ad. Enslin, 1866.

Dieses originelle Werk war längere Zeit im Buchhandel nicht mehr zu haben, ja selbst antiquarisch nicht mehr aufzutreiben. Dem Referenten ist es gelungen, die Hindernisse zu beseitigen, welche sich der Wiederausgabe des prachtvoll ausgestatteten Familienbuches entgegen stellten. Es durfte seiner Meinung nach nicht fehlen: einmal nicht, weil sich die Eigenthümlichkeiten und Ansichten des Schöpfers der Kindergärten nirgends deutlicher aussprechen, als in diesem Werke, — ferner nicht, weil Fröbels Bedeutung in der Geschichte der pädagogischen Entwicklung immer deutlicher hervortritt und darum jede Gabe willkommen sein muß, welche dem pädagogischen Forscher zum Quellenstudium dient, — endlich auch darum nicht, weil sie schätzbares Material für die früheste Kindererziehung in diesem Erzeugnisse eines schöpferischen Geistes darbietet. Referent bevorwortet das Ganze in folgender Weise:

„Die Mutter- und Koselieder erscheinen hiermit ganz in ihrer ursprünglichen Gestalt. Hier und da ging die Rede, man müsse Dichtung und Bilder verbessern, da die Mangelhaftigkeit

bei jener wie bei diesen offen zu Tage liege. Es soll diese Mangelhaftigkeit nicht geleugnet werden. Wer aber ist der Mann, der sie beseitigen könnte, ohne dem Geiste, der in dem Ganzen weht, zu nahe zu treten? Hier handelt es sich nicht um einzelne Geschichtchen und Bildchen — hier ist ein Ganzes von wunderbarer Art, ein Hymnus auf das deutsche Familienleben. Es tritt uns in diesem Buche entgegen die tiefe deutsche Innerlichkeit, welche das Erdleben als eine Offenbarung des großen einigen Gotteslebens, die Menschheit als die höchste Frucht des Erdlebens und das Kind als eine Knospe am großen Baume der Menschheit betrachtet, die das Wesen des Ganzen im Keime in sich trägt. Es jubelt hier eine Mutter, welche sich für hochbegnadigt hält, da sie erkennt und empfindet, daß Göttliches in Menschengestalt aus ihr geboren und ihrer Pflege anvertraut, sie also gewürdigt worden ist, in den Dienst der ewigen Entwicklung des Göttlichen im Menschlichen, des Ewigen im Endlichen, des Unvergänglichen im Vergänglichen zu treten. Glaubend empfängt sie ihren Erstgeborenen als „ein Gebild aus Himmelshöhen", liebend umschlingt sie ihn, hoffend pflegt sie sein, dankend blickt sie auf zum Urquell alles Lebens und selig ist sie im Anschauen ihres Lieblings. Dann bemüht sie sich, der gottdurchlichteten und durchleuchteten Außenwelt die Thore der göttlichen Innenwelt zu öffnen. Sie umfaßt Händchen und „Strampfelbein", Köpfchen und Füßchen des Lieblings und giebt den Gliedern ihren Namen; sie führt den erwachenden Geist ein in die nächste Umgebung, dann in das Naturleben und Menschenleben und endlich in das Gottesleben, Anschauungen und Vorstellungen schaffend, Begriffe entwickelnd, Gefühle erregend und das Bewußtsein der Gotteskindschaft allmählich entfaltend. Andeutungen und Anregungen sind es, wie das Kind zu betrachten, wie es zu pflegen und zu wem es zu führen ist; aber es sind inhaltsschwere, tiefsinnige Andeutungen, entquollen aus dem „Ewigweiblichen", das uns alle hinanzieht, aus der Liebe, die das Kind von der Stunde seiner Geburt an umfangen, alle seine Schritte leiten und sich selbst in dem Zöglinge widergebären muß; es sind Anregungen,

die ein genialer, durch geistige Arbeit und Erfahrung gereifter, zum Erzieher berufener Geist uns bietet, der seine göttliche Mission mit ganzer Seele erfaßt und ihr treu ist bis zum Tode, keine Aufopferung, keine Entbehrung, keinen Spott der Alltagsmenschen, keinen Widerstand der stumpfen Welt scheuend. Hier ist keine vollständige Erziehungslehre, kein abgeschlossenes System von Erziehungsmitteln für die früheste Kindheitspflege; aber hier ist ein durch die bestimmende Grundidee zusammengehaltenes Ganzes, das alle diejenigen wunderbar ergreifen wird, welche im Stande sind, sich seinen Eindrücken hinzugeben, — ein Ganzes, das die Gesinnung erweckt, welche auf dem Gebiete der Erziehung die allein ersprießliche ist, — ein Ganzes, das in uns die Vorsätze, Gedanken und Entschlüsse entstehen läßt, welche zum Heile führen, ein Ganzes, das den Weg bezeichnet, welchen die Mutter gehen muß, wenn sie ihre über alles Ermessen der geräuschvollen materiellen Welt wichtige Aufgabe lösen will. In diesem Geiste, auf diesem Standpunkte und auf diesem Wege mag die Mutter ihren eignen Geist leuchten lassen. Macht doch die Liebe erfinderisch und der richtige Standpunkt die erziehlichen Hebel wirksam. Möge sich deshalb die deutsche Mutter das Studium und den Gebrauch dieses Buches nicht entgehen lassen und dasselbe als einen theuren Familienschatz freudig begrüßen!"

Der nun leider verstorbene Altmeister der Pädagogik, Diesterweg, begrüßte die wieder erschienene Schrift in einer besonders freudigen Weise. Er theilte mir brieflich mit, daß er darüber schreiben wolle, welcher Vorsatz leider nicht mehr zur Ausführung gekommen ist. In hohem Gade anziehend sei das Werk, so meinte der Verstorbene, weil es trotz aller Mängel des Anziehenden und Anregenden so Vieles biete, weil es den Geist Friedrich Fröbels wiederspiegele; in dem die Liebe zur Kindheit Mensch geworden sei und der eine Lust und Fähigkeit besessen habe, sich in die Kindesnatur zu vertiefen, wie selten ein Mensch vor ihm und nach ihm. Das Buch stehe in der That einzig in seiner Art da und habe nur in Deutschland entstehen können.

Bei einer genauen Einsicht in das Ganze werden Erzieher und Mütter hoffentlich eine gleiche oder ähnliche Ansicht gewinnen, und es läßt sich hoffen, daß Fröbel schon allein durch diese Schöpfung reichen und dauernden Einfluß ausüben wird.

Gleichzeitig sei hier bemerkt, daß die von mir besorgte dreibändige Gesammtausgabe der Fröbel'schen Schriften zu dem ermäßigten Preise von 4 Thalern bei Ad. Enslin in Berlin zu haben ist.

W. L.

3. **Allgemeine Chronik des Volksschulwesens.** Herausgegeben von Ludwig Wolfram, Seminaroberlehrer in Borna. 1865. Erster Jahrgang. Altona, Haendcke und Lehmkuhl. 1866.

Diese neue Zeitschrift will „in möglichst objectiver Haltung" von allem Notiz nehmen, was im Fortgange der Zeit für die Volksschule erreicht, wenigstens erstrebt wird, und dasselbe am Schlusse jedes Jahres in einer gedrängten, aber übersichtlichen Zusammenstellung den Lesern vorführen; sie will, mit andern Worten, brauchbares Material zu einer fortlaufenden Geschichte der Volksschule zusammentragen. Das ist ein löblicher Vorsatz; er muß namentlich von denjenigen gut geheißen werden, welche entweder berufen sind, zur Herstellung einer zeitgemäßen Geschichte der Pädagogik hülfreiche Hand zu bieten, oder auch nur das Bestreben haben, einen genauen Einblick in die gegenwärtige Entwicklung der Volksschule zu gewinnen und zu behalten. Dieser erste Versuch von Seiten des Hrn. Wolfram kann freilich noch kaum etwas Vollendetes bieten, ist aber jedenfalls als ein nicht mißlungener zu betrachten.

Der erste Abschnitt handelt von der Volksschule Deutschlands, der zweite von dem Volksschulwesen außerdeutscher Staaten; der dritte Abschnitt gedenkt der Abgeschiedenen, und der vierte bringt Mannichfaltiges. Der deutschen Volksschule wird gleich im Anfang vom Verfasser der erste Preis zuerkannt; sie überragt nach seiner Meinung die Schwestern in allen andern Culturstaaten. Das muß schon richtig sein, weil wir Deutschen

dieses Urtheil wer weiß wie oft selber aussprechen. Es fehlt indessen auch an Stimmen des Auslandes nicht, welche die deutsche Ueberlegenheit in Betreff des Volksschulwesens willig anerkennen. Hoffentlich aber wird das Bewußtsein eigenen Werths die Volksschullehrer niemals dahin bringen, daß sie die Mängel der äußeren und inneren Gestaltung der gegenwärtigen Volksschule dünkelhaft übersehen oder sich wohl gar einbilden, daß man den Leuten „da draußen" von den Schweizern, Amerikanern, Engländern 2c. gar nichts zu lernen sei. Die Dulonsche Schrift „Aus Amerika" hat bewiesen, daß z. B. die amerikanische Volksschule alle Achtung unsererseits verdient und daß auch ein deutscher Pädagoge im Yankeelande manches Vorzügliche und Nachahmungswerthe vorfindet.

Der Wolframsche Jahresbericht hält im ersten Abschnitte die alphabetische Reihenfolge der einzelnen deutschen Länder inne. Man erfährt in Kürze, was sich in diesen Ländern und Ländchen geregt und bewegt hat. Auch von den Vereinsthätigkeiten und den Lehrerversammlungen ist die Rede. Zur Charakterisirung einzelner Zustände hat sogar ein Mecklenburger Edelmann Berücksichtigung gefunden, der einem Hauslehrer 70—80 Thaler „Lohn" bietet und dafür fordert, 1) daß der Hauslehrer seine Kinder unterrichte, 2) die Gärtnerei übernehme, 3) das Holz beaufsichtige, 4) dabei im Besitz einer seminaristischen Bildung sei. Die Rostocker Universität wird genannt, weil sie dem Illiteraten Otto in Mühlhausen die philosophische Doctorwürde honoris causa ertheilt hat. Wenn's nur nicht gerade Rostock gewesen wäre! Den pädagogischen Kampfhähnen in Wien wird ein ruhiger und anständiger Ton empfohlen, den Schleswig-Holsteiner Lehrern attestirt, daß sie noch immer ihren Prinzen von Augustenburg als Herzog haben wollen. (Vor dem deutschen Bürgerkriege geschrieben!) Unter der Rubrik „Sachsen" ist von der 15. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung die Rede. Meine Rede ist Hrn. Wolfram nicht ernst und würdig genug gewesen, weil sie den Reigen eröffnet habe und in einer Kirche gehalten worden sei. Dieses Urtheil ist wenigstens neu. So viel ich erinnere, habe ich, der

Natur des Thema's gemäß, gegen meine sonstige Neigung, mir keine heitere Redewendung erlaubt. Das steinerne Haus, das Kirchengebäude, würde mich allerdings nicht abgehalten haben, besagter Neigung zu folgen, weil ich dieses Kirchengebäude nicht mit der Kirche verwechsele und der Meinung bin, daß unser Herrgott größeres Gefallen findet an einem heiteren Gesichte seiner Menschenkinder, als an einem sauertöpfischen, zumal, wenn man in dem ihm geweihten Räumen in heiterer Weise sich ernstlich bestrebt, der Wahrheit zu dienen, die doch am Ende ihre letzte Quelle in ihm findet und deren Dienst auch Gottesdienst ist. Das ganze Gerede über das Unpassende einer Benutzung der Kirchenräume für die Lehrerversammlungen muß als albern bezeichnet werden, so lange nicht nachzuweisen ist, daß die Reden und Verhandlungen, welche auf diesen Versammlungen gehalten worden sind, unwürdige waren. Herr Wolfram bezeichnet meine Auslassung nicht gerade als eine unwürdige; sie war ihm nur „nicht würdig genug." Vielleicht hat er von der Anfangsrede erwartet, daß sie eine kirchlich-religiöse Färbung tragen werde. Zu solcher Färbung war aber das Thema nicht geschickt; auch war schon vor meinem Auftreten gesungen und gepredigt und die Versammlung zur würdigen Haltung ermahnt worden.

Warum hebe ich Vorstehendes hervor? Nur zu beweisen, daß es mit der „möglichst objectiven" Haltung des Verfassers doch noch nicht weit her ist. Er thut jedenfalls am besten und wird sein Unternehmen am meisten fördern, wenn er jede Art von Kritik unterläßt, einfach referirt und sich möglichst bemüht, die Licht- und Schattenseiten einer pädagogischen Lebensgestaltung recht getreu und ohne Parteifarbe zu zeichnen; die seinige blickt überall deutlich hindurch. Hier und da, z. B. in der Vorstellung über Amerika, vermissen wir die Schilderung der Lichtseiten zu sehr neben der der Schattenseiten. Dulon, den er auch anführt, trägt keinenfalls die Schuld; er hätte seine Schrift noch mehr benutzen und ausnutzen sollen. Beiläufig: Dulon war nicht Prediger einer freien Gemeinde in Hamburg, sondern wohlbestallter Geistlicher an einer Kirche in

Bremen. In Folge seiner freisinnigen Richtung, die der dortigen Behörde eine zu radicale war, verlor er sein Amt.

Schließlich noch einmal: Herrn Wolfram's Unternehmen ist zeitgemäß und verdient Beachtung. W. L.

IV.

Mancherlei.

1. Pythagoras opferte bekanntlich den Göttern eine Hekatombe, als er den nach ihm benannten wichtigen Lehrsatz aufgefunden hatte. Eine oft wiederholte witzige Redensart behauptet, daß seit der Zeit dieses Opfers die Ochsen jedesmal zu zittern pflegen, wenn eine neue Wahrheit entdeckt wird. Es steckt nicht allein in den Dingen, sondern auch in dummen Anschauungen, im Wahn und in den Vorurtheilen Beharrungsvermögen, ein conservatives Element, welches die Besitzer dieser Kleinodien zu einem äußersten Widerstande gegen die neu auftauchende Wahrheit anzuspornen pflegt. Gesellt sich zu der Neigung, alte und liebgewordene Sätze und Vorurtheile zu conserviren, der Egoismus, welcher in der Erhaltung des Bestehenden, Vortheil erblickt, so wird der Kampf in der Regel ein sehr heftiger nnd grausamer. Er richtet sich nicht allein gegen das Entdeckte, sondern auch gegen den Entdecker. Sie, „die thöricht g'nug ihr volles Herz nicht wahrten, dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten, hat man von je gekreuzigt und verbrannt." In dieser Verfolgungssucht der Wahrheit und ihrer Verkündiger zeigt sich die schlimmste Pöbelhaftigkeit, die von jeher himmelschreiendes Elend in der Welt angerichtet hat und viel gefährlicher ist, als die Urtheilslosigkeit und blinde Leidenschaftlichkeit der rohen Menge. Der Erzieher, der Mann der Aufklärung und der Bildung, darf natürlich mit diesem Feinde der Menschheit nichts zu thun haben. Er hat der Wahrheit dreist ins Gesicht zu schauen, hat fallen zu lassen, was im Lichte dieser Wahrheit nicht mehr stichhaltig erscheint, hat das als wahr erkannte Neue stets mit dem in seinem Geiste Vorhandenen in einheitliche, organische Verbindung zu setzen, hat endlich nach Kräften dahin zu streben, daß die Wahrheit überall Eingang finde und den Sieg davon trage. Die Wissenschaft, das große Reservoir menschlicher Erkenntniß oder ihre systematische Anordnung, entflammt ihre Jünger und Diener, hat unbekümmert um etwaigen Conflict mit irgendwelchen herkömmlichen

Auffassungen den Forscherweg zu wandeln. Es ist der Geist der Wahrheit, der sie erfaßt, der auch den Lehrer durch und durch beherrschen und ihn zu einem wichtigen Werkzeuge macht, falls er Geist, Bildung und Character genug hat, solch ein Werkzeug zu sein.

Zu den herkömmlichen Vorstellungen, welche man heutzutage fahren lassen muß, gehört auch die, nach der das Menschengeschlecht nur wenige Jahrtausende alt, der höchstentwickeltste Sohn der irdischen Schöpfung ausschließlich der letzten Entwicklungsperiode der Erde angehöre. Der fossile Mensch, den man im Neanderthale am Rhein gefunden hat, beweist unwiderleglich, daß das Dasein des Menschen auf der Erde weiter hinauf reicht. Wer Genaueres über diesen interessanten Gegenstand erfahren will. muß folgende Schrift lesen: Der fossile Mensch aus dem Neanderthal und sein Verhältniß zum Alter des Menschengeschlechts. Von Dr. C. Fuhlrott. Die Wissenschaft nimmt für die Entwicklung der Erde, d. h. für den Bildungsgang ihrer Oberfläche, nicht tausende, sondern Millionen von Jahren in Anspruch; auch berechnet sie die Zeit, welche seit Erscheinen des Menschen auf der Erde verflossen ist, auf mindestens 100,000 Jahre." „Die auffallende Stirnbildung des Schädels jenes fossilen Menschen muß dem Gesichte einen ungemein wilden und thierischen, in der That an das Gesicht der großen Affen erinnernden Ausdruck gegeben haben." — Uebrigens finden die Naturforscher jetzt, wo sie sehen w o l l e n, immer mehr Belege für die Annahme eines hohen Alters unseres Geschlechts. Sie wollten früher nicht sehen, weil die Behauptung Cuvier's, daß der Mensch der letzten Formation der Erdoberfläche angehöre, zu einem Glaubenssatze erhoben war und als Vorurtheil die Sehenden blind machte. Man hat jetzt auch im Mississippidelta ein Scelett gefunden, dessen Alter nach scharfsinnigen Berechnungen sicherlich 57600 Jahre beträgt.

Wer die Bibel fälschlicher Weise auch als Quelle naturwissenschaftlicher Wahrheiten betrachtet, oder wenigstens der Meinung ist, daß ihr Inhalt auch in Sachen der Naturforschung maßgebend sei; wer also nicht das in ihr sucht, was sie wirklich a l l e i n ist — die überaus wichtige Urkunde von dem r e l i g i ö s e n Entwicklungsgang des Menschengeschlechts — der wird sich gegen besagte neue Wahrheit sträuben. Alle aber, die es mit der Wahrheit ernstlich meinen, lassen fahren, was nicht mehr zu halten ist; sie scheiden willig und gern von veralteten Anschauungen, auf die das bekannte Wort Schillers Anwendung findet: „Fort mußt du, deine Uhr ist abgelaufen." Sie thun das willig und gern, weil sie die Ueberzeugung fest halten, daß jede neugewonnene Erkenntniß für die Gesammtheit und den Einzelnen ein wirklicher Gewinn, die gewaltsame Conservirung der Irrthümer aber stets eine Calamität ist. Wie im physischen, so giebt es auch im geistigen Leben einen Prozeß der „Mauserung", der seinen Fortgang haben muß bei Strafe der momentanen Erkrankung oder gänzlichen Siechthums.

2. Die allgemeine deutsche Lehrerzeitung brachte in ihrer diesjährigen Nr. 36 und 37 einen sehr lesenswerthen Aufsatz aus der Feder des Herrn Dr. Albert Wittstock, betitelt: Die Vertretung der deutschen Schule im deutschen Parlament. Schließlich resumirt Herr Wittstock seine Vorschläge also:

Hauptpunkte
für ein
Allgemeines Deutsches Schulgesetz.

I. Lehrerbildung.

1) Die in den verschiedenen Staaten Deutschlands vorhandenen Landes-Seminare werden in Allgemeine Deutsche Lehrerbildungs-Anstalten (National Seminare) umgewandelt.
2) Der Studienplan umfaßt folgende Gegenstände: Pädagogik: Alle Theile der Pädagogik, Didaktik, Methodik nebst ihrer Geschichte, mit den Hilfswissenschaften: Somatologie, Psychologie und Ethik. Geschichte: Allgemeine Weltgeschichte und speciell die deutsche Geschichte. Geographie: Astronomische, physische und politische. Naturwissenschaften und Mathematik. Deutsch: Gründliche Kenntniß der Grammatik. Deutsche Nationalliteratur. Französisch und Englisch: Grammatik, Konversation und Literatur. Musik und Leibesübungen.
3) Zur unmittelbar praktischen Berufsvorbereitung werden Seminarschulen (Nationalschulen) angelegt.
4) Aufnahme in die Seminare findet jeder moralische und gesunde deutsche Jüngling nach einer vorhergegangenen Prüfung. Befreit hiervon sind diejenigen, welche das Zeugniß von Prima eines Realgymnasiums haben.
5) Der Unterricht ist unentgeltlich.

II. Lehrerversorgung.

1) Die Gemeinden haben das Recht, ihre Lehrer selbst zu wählen.
2) Das Gehalt der Lehrer beträgt mindestens jährlich 300 Thlr. Dasselbe steigert sich durch Beförderung oder durch Anciennetätszulagen.
3) Wo den Kommunen zur angemessenen Dotirung der Lehrerstellen die Mittel fehlen, hilft die Staatsregierung, indem für die Verbesserung der Lehrergehalte alljährlich eine hinreichende Summe im Staatshaushaltsetat ausgesetzt wird, denn gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen den Lehrerstand.
4) Für die Pensionirung der Lehrer müssen dieselben Grundsätze gelten wie bei der Pension der unmittelbaren Staatsbeamten. Desgleichen sorgt auch der Staat für die Wittwenversorgung.

III. Schulorganisation.

1) Die deutschen Volksschulen sind als Nationalschulen zu organisiren.
2) Die deutsche Nationalschule darf selbstverständlich keine Konfessionsschule sein.
3) Der Unterricht in den Nationalschulen ist mindestens auf folgende Gegenstände zu erstrecken: Deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben. Rechnen und Geometrie. Erdkunde und Geschichte (hauptsächlich deutsche mit Rücksicht auf die Staatsverfassung und die wichtigsten Gesetze). Naturgeschichte und Naturlehre (nebst Kenntniß des menschlichen Körpers und Volksgesundheitslehre). Gesang. Zeichnen. Turnen nebst militärischen Uebungen.
4) Für die Ertheilung des Religionsunterrichts Sorge zu tragen ist Sache der Aeltern.
5) Die Schulpflicht dauert vom sechsten Lebensjahre eines jeden Kindes bis zu seinem vierzehnten.

IV. Schulbehörden.

1) Aus den Aeltern, deren Kinder die Schule besuchen, wird ein Schulvorstand gewählt. Die Lehrer sind eo ipso Mitglieder desselben.
2) Dieser Schulvorstand übt die Verwaltungs-Inspection über Schule und Lehrer aus.
3) Die Aufsicht des Staates über die Schule wird durch Schulinspectoren ausgeübt, welche von der Staatsregierung zu ernennen und aus der Reihe der praktisch geübten Schulmänner zu entnehmen sind.
4) In jedem Schulbezirk finden regelmäßige Konferenzen statt, an denen die Theilnahme der Aeltern erwünscht ist, damit der öffentliche Sinn für das Erziehungswesen belebt wird und Schule und Haus in beständiger Verbindung bleiben.

Bemerkenswerth ist es, daß auch vorstehender Entwurf einer Schulorganisation auf ganz neuen Grundlagen das Wort redet. Ihr Verfasser neigt sich den Ansichten der Herbart'schen Schule und F. W. Dörpfeld's zu. Von Karl Mager bis zu dem Letztgenannten haben sich von Zeit zu Zeit Stimmen erhoben, welche das bisherige Staatsschulwesen anfechten, weil sie die Familie als die Hauptträgerin der Erziehung betrachten und sie vor Allem bei der Schulverwaltung möglichst heranziehen wollen. Es ist hier nicht der Ort, auf derartige Vorschläge näher zurück zu kommen; man findet sie zusammengestellt im vierten Bande der Geschichte der Pädagogik von Dr. Karl Schmidt, welcher demnächst in zweiter vermehrter und verbesserter Auflage erscheinen wird. Die Idee einer Autonomie der deutschen Nationalschule scheint immer mehr in den Vordergrund zu treten, und die consequentesten und unerschrockensten Denker unter den Pädagogen fangen an, die bisherige Art der Schulorganisation als ein ausgefahrenes

Geleise zu betrachten, das früher oder später durch ein besseres, dem Bedürfnisse des Volks und den Ansprüchen der Pädagogik mehr entsprechendes ersetzt werden muß.

Möchte nur ein deutsches Parlament nicht auf sich warten lassen, eine Vertreterschaft der gesammten Nation, die Einsicht, Lust und Kraft genug hat, unserm Volke zu denjenigen materiellen und geistigen Gütern zu verhelfen, die zu erstreben es niemals müde werden wird! Natürlich gehört die Einrichtung eines zeitgemäßen Nationalschulwesens zu denjenigen geistigen Gütern, welche eine tüchtige Nationalvertretung als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachten und behandeln wird. Herr Wittstock kommt früh mit seinen Vorschlägen. Möge seine Willigkeit eine eben so willige Beachtung finden!

W. L.

Vorläufige Anzeige.

Die Redaction dieses Blattes ist dem Unterzeichneten übertragen worden. Einstweilen erscheinen die einzelnen Hefte in alter Weise und werden größtentheils ausgerüstet mit den noch vorhandenen Material. Mit dem neunzehnten Bande beginnt meine Thätigkeit und die meiner zahlreichen Mitarbeiter.

Schriften zur Beurtheilung wollen mir die Herren Verleger gefälligst durch die Hermann'sche Buchhandlung (Moritz Diesterweg) in Frankfurt a. M. übermitteln.

Hamburg, im August 1866.

Dr. Wichard Lange.

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Literarischer Anzeiger

zum 2. Heft des 18. Bandes.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Des XVIII. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.
(November — December 1866.)

Frankfurt a. M. 1866.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Ein Urtheil der Geschichte

über Rückschritt und Fortschritt in den Wissenschaften, insonderheit in der Pädagogik,

in

Aufstellung und Selbstbeantwortung der Fragen: Welche Richtung hatten die Männer, welches waren die Grundsätze, Verfahrungsweisen, Ziele Derjenigen, welchen — nach dem untrüglichen Zeugnisse der Geschichte — die Pädagogik, die Volksbildung und die Schule die größten Fortschritte verdankt?

Theorien, Gründe u. s. w. haben bei Vielen keine beweisende Kraft; werden sich diese auch der Ueberzeugung durch geschichtliche Thatsachen verschließen? Ich deute diese nur an, stelle Fragen, und überlasse, da ich einer Partei zugezählt zu werden — das Schicksal, oder die Ehre? — habe, die wesentlichsten Antworten den — geneigten und den ungeneigten — Lesern = Denkern. —

---

1) Locke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Campe, Trapp, Blasche, Weiße, v. Rochow, Pestalozzi, Dinter, Niemeyer, Zerrenner, Stephani, Denzel, Natorp, v. Türk, Gruner, Weiß, Ehrlich, Wilberg, Graßmann, Fröbel, Karl Schmidt (der Lebenden nicht zu gedenken).
2) Graser, Girard, Sailer, v. Fürstenberg, v. Wessenberg.
3) Mainotte, Gedike, Bollermann, Seidenstücker, Spilleke, Jacobs, Thiersch.

4) Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Beneke, Schopenhauer.
5) Thomasius, Herder, v. Ammon, Bretschneider, Baur, David Strauß.
6) Copernicus, Kepler, Galilei, Newton, Herschel, Alex. v. Humboldt.
7) Lessing, Mendelssohn, Goethe, Schiller, Jean Paul, Uhland, Rückert.
8) Endlich der Schöpfer einer neuen geistigen Welt, der Gründer ewiger Fortentwicklung, der Meister aller Meister für Vorwelt, Mitwelt und Nachwelt.

Huldigten diese Männer dem Stillstand, dem Rückschritt oder dem Fortschritt?

Hingen diese Männer streng und starr an den Ueberlieferungen, gehörten sie zu der sogenannten conservativen Partei, oder waren sie Freunde freier Entwicklung? Strebten sie nach Rückwärts, oder nach Vorwärts? Unterwarfen sie sich dem Herkommen, den Traditionen, den Meinungen der Altvorderen und Zeitgenossen, oder schlugen sie neue Bahnen ein?

Standen sie auf der Seite der Vertheidiger der sogenannten Rechtgläubigkeit (Orthodoxie), des religiösen Absolutismus und seines Bruders, des politischen? Gingen sie von dem Glauben an die Verderbtheit der menschlichen Natur aus und ließen sie sich in ihren Verfahrungsweisen durch dieses Dogma bestimmen, oder forschten sie nach den Gesetzen naturgemäßer Entwicklung in dem Gange der äußeren Natur, wie im Menschen und in der menschlichen Gesellschaft?

Kann man in voller Wahrheit von den Genannten aussagen, daß ihr Streben dem Rechte individueller und socialer Selbstbestimmung und der Ausbreitung allgemeiner Bildung in Wissenschaft und Kunst, in Intelligenz und Humanität günstig war? Hat einer von ihnen der Absonderung in strengconfessioneller Gläubigkeit und der aus ihr entstehenden menschenfeindlichen Intoleranz das Wort geredet? Hatte der Ultramontanismus, hatten die Grundsätze der päpstlichen Encyclica und

des Syllabus unter ihnen Anhänger und Vertheidiger? Mit einem Worte: Weß Geistes Kinder waren die Männer, welche mit Gleichgesinnten die Welt, das Beste und Vorzüglichste, was sie besitzt, zu verdanken hat?

Selbstverständlich ließen sich die aufgeworfenen Fragen in's Maßlose vermehren; aber die gestellten reichen hin, um die an der Spitze stehenden Fragen geschichtlich und endgültig zu beantworten.

Ueber die Pädagogen, die ich nicht in der eiteln Meinung, daß die Welt ihnen mehr verdanke als den Männern anderer Fächer, sondern weil wir als Lehrer es direct mit der Volksbildung zu thun haben und diese Darlegung ihr gewidmet ist, müssen wir uns noch etwas specieller auslassen.

Anerkannter Weise gehören diese Männer zu denjenigen, welchen die Pädagogik, die häusliche wie die öffentliche Erziehung, die Schulkunde und die Praxis, die Schulbücher und die Jugendschriften, die Lehrerbildung und die für sie errichteten Institute, die Volksbildung wie die geistige Volkscultur überhaupt die größten, tiefgreifenden und weitestverbreiteten Fortschritte verdanken. Was wären unsere Schulen und die Lehrer ohne sie?

Angesichts vieler reactionären Bestrebungen der Neuzeit, Angesichts der Behauptungen, daß auf andern Wegen und durch andere Mittel, in andern Richtungen, als in welchen die genannten Männer wandelten, das Heil der Volksbildung und das Gedeihen der Schulen anzustreben sei, dürfte es daher wohl zur Aufklärung über das Eine und über das Andere der Mühe lohnen, sich selbst die Fragen zu beantworten, welcher Geistesbeschaffenheit im Großen und Ganzen diese Männer waren, in welchen Bahnen sie wandelten, welchen Zielen sie zustrebten, welche Hebel sie zur Erreichung derselben in Bewegung setzten. Zur Gewißheit darüber zu gelangen, bedarf es hier nur der Fragen nach diesen Momenten, nicht der Antworten, die Jeder, der die Männer kennt und in der Gegenwart lebt, sich selbst zu vollständiger Evidenz geben wird. Dies

Ergebniß wird dem Lehrer als Freund und Förderer der Volksbildung und der Schule die Entscheidung darüber verschaffen, was er zu fördern und zu thun, was er zu meiden und zu lassen hat.

1. Weß Glaubens waren obige Männer? Waren sie Supranaturalisten, Anhänger dogmatischer Systeme, Vertheidiger der symbolischen Bücher, enragirte Lutheraner, Calvinisten, ultramontane Katholiken, exclusive Confessionisten — Mystiker, Pietisten, Mucker, Heuchler und Sophisten, kirchlichpolitisch-diplomatische Reactionäre, Knechte und Anbeter der weltlichen und geistlichen Macht?

Welche Ansicht und Ueberzeugung hatten sie von der heiligen Schrift? Glaubten sie an eine in zwingender, mechanischer Weise auf die Auserwählten wirkende Inspiration, — daß nicht selbstthätige Menschen, sondern Gott selbst die Schrift geschrieben? Waren sie blind gegen die in ihr enthaltenen Ungleichheiten und Widersprüche? (Diese Thatsache allein erklärt — von allen andern abgesehen — die Bibel für ein Werk menschlichen Ursprungs, was ihrer Erhabenheit und ewigen Bedeutsamkeit nicht den geringsten Eintrag thut, vielmehr sie dem Menschen um so näher bringt, weil es Wesen unseres Gleichen waren, die so erhabene Gedanken und so edle Grundsätze aussprachen.) Schworen sie auf die Worte, oder auf den Geist? War ihnen der symbolisch-dogmatische Christus (des Johannes) oder der historische Jesus (in den drei synoptischen Evangelien) der Fels der Wahrheit und die Basis für den Jugendunterricht? Begründeten sie die sittlich-religiösen Wahrheiten der Evangelien durch die die Phantasie, nicht den Verstand ansprechenden Wundergeschichten und den supranaturalen Wunderglauben überhaupt, oder durch sie selbst, durch ihre der Vernunft und dem Gewissen einleuchtende Wahrheit? Waren ihnen die dogmatischen, oder die religiös-sittlichen Lehren die Hauptsache? Verlegten sie die Gefangennehmung der Vernunft unter die Herrschaft des Glaubens? Gehörte die Lehre vom Satan zu den Artikeln ihres Glaubens? Ließen sie sich von Glaubenssätzen oder von Grundsätzen leiten? u. s. w.

2. Wie verfuhren sie in dem Unterricht der Jugend? Prägten sie ihren Schülern Grundsätze und Satzungen ein, die

in dem Glauben der Eltern kein Fundament hatten und im Leben nicht zu verwerthen waren? Legten sie ihrem Unterricht von Anfang an die Katechismen der verschiedenen Confessionen zu Grund? Verlangten sie — in dem Alter des Unverstandes der Kinder — das Auswendiglernen derselben? Vergötterten sie den Katechismus, indem sie ihn für ein Werk des heiligen Geistes erklärten und beten ließen? Machten sie ihn zu einem Mittel äußerlicher Dressur? Schrieben sie eine Unsumme von Abschnitten mit der Schrift (Psalmen, Sonntagsevangelien, Perikopen überhaupt), von Bibelsprüchen und Kernliedern zur Einprägung in das Gedächtniß vor und begingen sie die psychologische Barbarei, von jedem Kinde dieselbe Masse gedächtnißmäßigen Ballastes zu verlangen? Vergaßen sie die psychologische Wahrheit, daß mit dem Antheil an einer Sache auch das Gedächtniß schwindet? Bestand ihr Religionsunterricht wesentlich im Hersagen des buchstäblich Gelernten? Vermieden, verachteten und verboten sie die katechetische Entwicklung? Verschmäheten sie die Anwendung psychologischer Grundsätze? Lehrten sie im Elementarunterricht in der synthetisch-dogmatischen, oder in der analytisch-heuristischen Methode? Gingen sie von der Voraussetzung aus, daß das Glauben dem Erkennen und Verstehen vorhergehen müsse? Daß auf Erkennen und Verstehen nur geringer Werth zu legen sei? Daß es ein Irrthum sei, religiöse und sittliche Wahrheiten aus dem Herzen und aus dem Gemüthe der Kinder entwickeln zu können? Daß die Erbsünde, welche zu allem Bösen geneigt macht, in den Kindern stecke? Daß die Offenbarung Gottes in der Natur, in der Geschichte und im Gewissen für die Entwicklung religiöser Gesinnung im Menschen von untergeordnetem Werthe sei?*) Daß die Masse des Religionsunterrichts und die Summe der ihm

*) Wie sich in unvergeßlicher Weise unter uns zeigte im ersten Jahrzehent des 19. Jahrhunderts, dessen Menschen E. M. Arndt so charakterisirte: „Schlecht sind wir, feig und dumm, zu arm für die Liebe, zu lau für den Zorn, zu matt für den Haß, Alles umfassend und nichts haltend, Alles wollend und nichts könnend — in trauriger Gleichgültigkeit, Gottlosigkeit und Volklosigkeit, die sie Vielseitigkeit nennen." —

gewidmeten Lectionen seinen Werth und seinen Einfluß mit entscheide? Daß es darauf ankomme, die Kinder „gläubig“, statt ihrem Herzen die Religion lieb und theuer zu machen? Waren sie es nicht — diese kinderfreundlichen Männer — welche die ehemalige Zwangs- und Angstschule in eine Stätte heiteren Frohsinns verwandelten? Wartete ihrer das Loos moderner Einpauker, von den entlassenen Schülern gleich Vogelscheuchen geflohen zu werden? U. s. w.

Diese und andere Fragen beantworte sich der Lehrer in Erinnerung an die Männer, welchen Unterricht und Schule die größten Fortschritte verdanken, zur richtigen Würdigung entgegengesetzter Bestrebungen in der Zeit, zur endgültigen Beantwortung der Frage, wie man den *verfinsternden* Unterricht vermeiden und zu *aufklärendem*, Licht und Wärme gebendem Unterricht gelangen könne, endlich um gewisse Ueberzeugung darüber zu gewinnen, von was für Männern durch ihre Grundsätze und ihr Wirken der eine und der andere Erfolg der Unterweisung zu erwarten, von welchen Richtungen und Tendenzen *auch in der Zukunft* der Fortschritt des Unterrichts und des Schulwesens in Aussicht steht. — Das Letztere ist für den Lehrer, welcher die Sache seines Berufs fördern will, die Hauptsache; denn diese Kenntniß zeigt ihm die Richtung, die er als zur Praxis Berufener einzuschlagen, auf welche Seite er sich mit klarem Bewußtsein zu stellen, was *er* zu fördern, was zu bekämpfen, was er zu thun hat, um ein geistbildender, ein deutscher Lehrer zu sein.

Drei Dinge gehören zum Schaffen zusammen, eins oder zwei derselben genügen nicht.

Diese Trias heißt: *Sollen*, *Wollen* und *Können*.

Sollen, aber nicht Wollen und nicht Können,
Wollen, aber nicht Sollen und nicht Können, } erzeugen Nichts.
Können, aber nicht Sollen und nicht Wollen

Dasselbe gilt von:

Sollen und Wollen, aber nicht Können,
Sollen und Können, aber nicht Wollen, } auch sie erzeugen Nichts, oder Verkehrtes, denn
Wollen und Können, aber nicht Sollen,

im ersten Falle will Einer, was er soll; aber er kann nichts; im zweiten Falle kann Einer, was er soll; aber er will nicht; im dritten Falle will Einer, was er kann, aber nicht soll.

Folglich, um zu wirken, muß man wissen, was man soll, dieses wollen und, um es zur Ausführung zu bringen, es können.

Die obige Uebersicht dient dem Wissen, sie zeigt, was der Lehrer soll; das Wollen und das Können ist dann seine Sache.

Ein Wort von Goethe (Eckermann's Gespräche mit Goethe, III. S. 368) schließe und befestige diese Andeutungen:

„Es ist im Grunde Alles Thorheit, ob Einer etwas aus sich, oder ob er es von Andern habe, ob Einer durch sich, oder durch Andere wirke. Die Hauptsache ist, daß man ein großes Wollen habe und Geschick und Beharrlichkeit besitze, es auszuführen."

Zu den vorstehenden kleinen Andeutungen und Hinweisungen, die nur zum Nachdenken anregen sollen, will ich noch eine persönliche Bemerkung hinzufügen.

Wenn einige Leser vermuthen sollten, daß ich mit dieser Kleinigkeit Polemik etwa gar religiöse Polemik, die so selten mit Unparteilichkeit und Aufrichtigkeit, fast regelmäßig mit Leidenschaft, Engherzigkeit und Voreingenommenheit verbunden zu sein pflegt, oder Proselytenmacherei beabsichtigt habe, so würden sie sehr irren. Ich durfte aber der Erwähnung mehrerer Sätze und Richtungen, welche nach meiner Meinung auf die Volkscultur ungünstig wirken, nicht aus dem Wege gehen. Diese Sätze und Richtungen betreffen wesentlich den Dogmatismus als System und als Methode. Mein Nachdenken und meine Erfahrung erklären ihn in beiderlei Hinsicht für nachtheilig. Um mich in dieser Auffassung zu bestärken oder zu corrigiren, habe ich die Geschichte, die Geschichte der Pädagogik, befragt — oben die Antwort auf diese Frage mitgetheilt. Da sie meiner Natur zusagte, so habe ich sie mit Freuden acceptirt.

Ich glaube auch zu erkennen, daß der Geist unsers Jahrhunderts der Verstärkung des Dogmatismus, welche eins ist mit der Verstärkung der Orthodoxie und in deren Folge mit Absonderung und Trennung, mit Anfeindung und Fanatismus, mit Restauration und Reaction, nicht günstig ist. Diese Ueberzeugung erzeugt die ermuthigende Meinung, daß die Bekämpfung des orthodoxen Dogmatismus nicht nur im Geiste des Jahrhunderts erfolgt, sondern auch nach allen Seiten die Volkscultur fördert. Damit ist die Aufgabe, um nicht zu sagen: Pflicht des Pädagogen ausgesprochen. Er will wirken, zeit- und culturgemäß wirken, und darf keinen Anstand nehmen, das Zeit- und Culturwidrige und diejenigen, welche, oft ohne es selbst zu wissen und zu wollen, in seinen Diensten stehen, mit den zutreffenden Namen zu bezeichnen. Aber Proselyten machen zu wollen, fällt ihm nicht ein. Der Mensch stimmt von selbst dem bei, was ihm seiner Bildung und seinem Verstande gemäß ist. Nur das hat auch praktischen Werth für ihn. Er thut in der Praxis am Besten, wenn er sich um das Entgegengesetzte gar nicht bekümmert. So wenigstens habe ich es, wenn ich dieses sagen darf (es ist nicht meine Sache, Bescheidenheit zu erheucheln), in der Praxis des Lehrberufes gehalten; ich habe darin den dogmatischen Supranaturalismus nicht bekämpft, ich habe gethan, als wenn er gar nicht da wäre, bin dafür auch von meinen Schülern nie mit Einwürfen molestirt worden. So erreicht man zugleich den Vortheil, mit den Collegen in Freundschaft zu leben und wirkt doch in seiner Weise. — Endlich die Frage:

Zu welcher Klasse von Schriftstellern kann, soll und wird der Volks- und Menschenfreund hinzutreten?

Darauf mag die Antwort erfolgen, welche der neueste Geschichtschreiber der Vereinigten Staaten, indem er die hier in Betracht zu ziehenden Hauptklassen der Schriftsteller charakterisirt, ertheilt.*)

---

*) Neumann, Geschichte der Vereinigten Staaten. Berlin 1865. 2. Bd. S. 388.

„Monarchisch-aristokratische Geschichtschreiber behaupten, bald mit bestimmten Worten, bald mittels Andeutungen, daß die Massen der Menschen zur Unmündigkeit geboren, daß es der durch Geburt, Einsicht und Kenntnisse bevorzugten Geschlechter bedürfe, um sie im Zaum zu halten. Autorität ist die Losung solcher Schriftsteller; wer sie herstellt und befestigt, gleichviel durch welche Mittel, wird gepriesen; wer sie untergräbt und vernichtet, führt die Gesellschaft in's Verderben.

„Ganz anders die volksthümlichen Geschichtschreiber. Zwischen Menschen und Menschen, sagen sie, herrscht kein wesentlicher Unterschied; in den Hauptbedingungen unsers Daseins sind alle gleich. Sie sind alle zur Freiheit und Gleichheit, zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung geboren; sie sollen selbst denken, selbst handeln, sich selbst regieren.

„Zwischen diesen beiden, zwischen den Geschichtschreibern der Despotie und der Freiheit herrscht ein grundsätzlicher Unterschied; eine Vermittlung ist hier, wie allenthalben, wo es Principien gilt, unmöglich. Die ganze Auffassung und Darstellung ist verschieden. Der monarchisch-aristokratische Geschichtschreiber hebt diejenigen Ereignisse hervor, welche seinem Mächtigen, seinen Gewalthabern zum Vortheil gereichen; der demokratische Schriftsteller sucht zu zeigen, welche große und herrliche Bestimmung die Menschen erwarte, und daß sie diese Bestimmung auch wirklich erreichen, bleiben nur die Völker sich selber überlassen, und werden sie nicht, wie gemeinhin unter absolutem Regimente zu geschehen pflegt, absichtlich verdorben."

Von dem Style, worin der demokratische Schriftsteller zu schreiben hat, sagt der Mann kein Wort. Und mit Recht. Er ist nicht der Meinung unserer ästhetisirenden und sentimentalisirenden Dilettanten und Kunstschwätzer, daß es in Darstellung der Sachen des Volkes nicht bloß auch, sondern ganz besonders auf die „Schönheit" des Styls ankomme, ist nicht einmal der Meinung Schiller's, daß in Sachen der Aesthetik „das Gefäß den Gehalt mache"; ihm kommt es, wie dem wahren Volksschriftsteller und -redner, auf den Inhalt, auf die Wahrheit an; er ist überzeugt, daß, wer keinen Charakter hat,

auch keinen Styl hat, daß nur der Styl hat, der Charakter hat. War es ein Wunder, daß Lessing einen Styl hatte, und was für einen!

II.

Franz Honcamp und sein Proceß.

Honcamp, der den Lesern der Rhein. Blätter wohlbekannte Mitarbeiter an denselben, ist todt. Er starb, 58 Jahre alt, unerwartet und plötzlich am 6. Januar d. J. in seinem Wohnorte Büren in Westphalen, wo sich ein katholisches Schullehrer-Seminar befindet, an dem er von 1825 bis 1851 als Lehrer thätig war.

Ich stand mit ihm seit etwa 25 Jahren in literarischer und brieflicher Verbindung, veranlaßt durch einen Aufsatz, den er mir für die Rhein. Blätter zusandte. Ich kannte ihn, wie er mich, sehr genau, obgleich wir uns leiblich nicht gesehen hatten.

Er war der Sohn eines katholischen Lehrers zu Welwer in der Soester Börde, genoß als Knabe den Unterricht seines Vaters, trat 1822 als Jüngling in das evangelische Seminar in Soest, das unter der Direction des bei allen seinen Schülern unvergessenen, humanen und als praktischer Lehrer sehr tüchtigen Directors Ehrlich stand, eines Mannes von der guten alten Richtung eines Natorp, der sein Freund war. Honcamp gehörte zu Ehrlich's vorzüglichsten Schülern, und er blieb mit ihm verbunden. Die Verschiedenheit ihrer kirchlichen Bekenntnisse bildete keine Scheidewand. Honcamp verehrte von Anfang an seinen Director als edlen Menschen und als Meister in der Lehrkunst; er bewahrte ihm lebenslang ein dankbares Andenken, und er schloß sich an seine Kameraden in der Anstalt, in welcher der Geist der Humanität herrschte, ohne Unterschied der Confession in jugendlicher Unbefangenheit

und Strebkraft an. In den ersten zwanziger Jahren dachte man noch an die leider nun vergessene vereinigte Erziehung und Bildung der katholischen und evangelischen Lehrer.

Schon kurze Zeit nach Honcamp's Abgange vom Seminar (1824) wurde er 1825, in Hoffnung auf die durch sein Verhalten in der Anstalt erweckten Erwartungen, als Musiklehrer an das neuerrichtete katholische Seminar in Büren mit einer Remuneration von 150 Thlr. berufen, einem kargen Einkommen, welches man 1829 auf 300 Thlr., 1842 auf 450 Thlr. erhöhte, indem ihm außer dem Musikunterricht auch der Unterricht im Zeichnen und Schönschreiben, später auch der Unterricht in der deutschen Sprache übertragen wurde. 1832 hatte er mit Unterstützung von Seiten des Ministeriums von 270 Thlr. einen einjährigen musikalischen Cursus in Berlin durchgemacht. Der deutsche Unterricht wurde ihm in Folge einer Revision der Anstalt 1846 wieder abgenommen, indem man denselben für zu hoch gehend, für zu wissenschaftlich erklärte.

Honcamp's Leistungen als Lehrer waren vorzüglicher Art. Er besaß die ungetheilte Anhänglichkeit seiner Schüler; er förderte sie durch die Gründlichkeit seines Unterrichts, durch die Anschaulichkeit seiner Methode, durch die begeisterte Liebe für den Beruf in alle Weise, und er wirkte durch die Entschiedenheit und Geradheit seines Charakters in der Stille veredelnd auf sie ein. Mit seinen Mitlehrern lebte er stets in collegialischen, mit mehreren in freundschaftlichen Verhältnissen. Die Bewohner der Stadt achteten und schätzten ihn. Das Zeugniß dieser vorzüglichen Eigenschaften haben ihm selbst die Männer, die später als seine Ankläger auftraten, und die Behörden und Richter, welche ihn zur Bestrafung heranzogen, nicht versagt. Die Beweise davon liegen in amtlichen Schriftstücken vor mir.

Die unserm Freunde gebliebene Muße verwandte er zur Ausarbeitung von Schulschriften, hauptsächlich über deutschen Sprachunterricht, und von Aufsätzen in pädagogischen Journalen, deren eines er mit Wrampelmeyer ein Jahr lang in Siegen herausgab. Sowohl jene Schriften als seine Aufsätze sind mit Beifall aufgenommen worden; jene erlebten schnell

hinter einander mehrfache Auflagen; sie sind den Lesern der Rhein. Blätter durch Anzeigen und wohlverdiente Beurtheilungen bekannt geworden. Als Lehrer und Schriftsteller der deutschen Sprache bekannte er sich zu dem System des berühmten Sprachforschers Becker in Offenbach*), das er gründlichst studirt hatte, das er vertheidigte und durch seine Schriften für den Schulgebrauch popularisirte. Seine Differenz mit Dreßler wird den Lesern der Rhein. Blätter aus dem letzten Jahrgange noch erinnerlich sein. Er — der ehemalige Dorfschüler und spätere Seminarist — hatte sich eine ungewöhnliche Bildung angeeignet; sogar auf dem Gebiete der Aesthetik (in der Poesie) stand er seinen Mann.**) In der Unterrichtslehre huldigte er dem Entwicklungsprincip. Das allein war schon hinreichend, ihn an gewissen Stellen mißliebig und verdächtig zu machen. Es kam dazu eine besondere Veranlassung.

Zu Anfang des Jahres 1851 sandte H. mir einen Aufsatz, betitelt: „Der Ultramontanismus und die Volksschule, zur Aufklärung über Zeiterscheinungen und Richtungen“, für die Rhein. Blätter. Dieser Aufsatz, den ich in das März-Aprilheft des genannten Jahres aufnahm, wurde sein Unglück.

Sehr wohl wissend, mit welchen Argusaugen die katholischen Lehrer, besonders an den Seminaren, von ihren Oberen (Kaplänen, Pröpsten, Bischöfen) beobachtet werden — was für ein Unglück es ist, bei diesen Herren in den Verdacht des Mangels an Rechtgläubigkeit***) zu gerathen — wie gegen

*) Honcamp erlebte die Freude und die Ehre, ihn in seiner Wohnung in Büren zu empfangen und zu bewirthen.

**) Er hat ein vollständig druckfertiges Manuscript hinterlassen: „Ausführliche Grammatik der französischen Sprache, in steter Vergleichung mit der hochdeutschen Grammatik, gestützt auf das natürliche System der Sprache überhaupt. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten“, welches zwei starke Druckbände füllen würde. Ist kein Verleger da?! Findet sich keiner, so ist die Wittwe geneigt, es für 450 Thlr. zu verkaufen.

***) Ein Begriff, der Millionen Menschen das Leben gekostet und noch viel mehreren das Dasein verbittert hat und noch verbittert. Wer giebt einem sterblichen, irrenden Menschen das Recht, den Glauben eines andern

die Schwere und gegen die Folgen eines solchen Verdachts Tüchtigkeit der Leistungen, streng sittliches Leben, Achtung der Mitmenschen das Gewicht einer Feder zu haben pflegen — welches Gebreste den Lehrer schon bei dem Gedanken, sein Herzblut vertheidigen und bloß stellen zu müssen, überkommt u. s. w., mit diesen Anregungen und Erfahrungen las ich den Aufsatz und zwar mit scrupulöser Genauigkeit, glaubte aber, da ich die in ihm enthaltene Verurtheilung des Ultramontanismus und Jesuitismus in Bezug auf seine verderblichen Wirkungen auf die Bildung im Allgemeinen und die Schule im Besonderen als der Wahrheit vollkommen entsprechend, auch die Erscheinung des Aufsatzes wegen des fortschreitenden, in unsre Provinzen eindringenden Einflusses des Jesuitismus für zeitgemäß und aufklärend erachtete und weil er von einem besonnenen Manne herrührte, der aus Erfahrung sprechen konnte, keinen Anstand nehmen zu können oder zu dürfen, ihn zu veröffentlichen. So geschah es. Soll es ja sogar „Protestanten“ geben, die mit jenen Systemen sympathisiren.*)

---

frei dastehenden zu richten, ihn darob zu verdammen? Ein Mensch dieser Art verleugnet ein Anrecht des Menschen, empört sich gegen dasselbe — sollte ein Wesen dieser Art nicht verdienen, aus aller menschlichen Gesellschaft verbannt zu werden? — Unglücklicher Weise schreibt man der „Rechtgläubigkeit“ oder, muß man sagen, den „Rechtgläubigkeiten“, d. h. ihren Inhabern ein Verdienst zu, und erwartet von ihrem Besitze (oder soll man sagen: von ihrem Besessensein?) Folgen, die aus ganz andern Quellen abzuleiten sind. —

*) Unter Ultramontanismus versteht H., in wesentlicher Uebereinstimmung mit der Bestimmung des Begriffs in dem Brockhaus'schen Conversationslexicon, nach der in seinem „Promemoria an den Herrn Bischof in Paderborn“ abgegebenen Erklärung, „das System einer kirchlichen Partei, welche die päpstliche Gewalt, der bischöflichen gegenüber, über die ihr nach Schrift und Tradition gebührende Ausdehnung und über die ihr von der Kirche festgesetzten Grenzen zu erweitern strebt und zu diesem Zwecke Mittel anwendet, die verwerflich sind. Ich rechne zu diesen verwerflichen Mitteln namentlich alle diejenigen, welche man anwendet, die intellectuelle und sittliche Bildung des Volkes zu hemmen oder derselben eine schiefe Richtung zu geben.“

Nach Andern ist der Ultramontanismus (mit Einschluß des Jesuitismus) das System, welches darauf berechnet ist, dem Papste wo möglich

Es dauerte nicht lange, so erschienen in westphälischen und andern katholischen Blättern anonym hämische, verdächtigende, mit einzelnen, aus dem Zusammenhange gerissenen Stellen belegte Angriffe auf den Verfasser, und es liefen Denunciationen, auf den Mangel an katholischer Rechtgläubigkeit gegen H. gerichtet, bei dem Bischof in Paderborn ein, bei demselben, welcher 1864 die Protestanten seiner Diöcese für seine Untergebenen erkärte, die er, wie er sagte, unter seinem Hirtenstabe wieder gläubig zu vereinigen hoffe.

Dieser Bischof, dem sich der von Münster zugesellte, reichte alsbald bei dem Provincial-Schulcollegium in Münster, unter dem das Seminar in Büren stand, eine Anklage wider H. ein, die zur Folge hatte, daß H. durch Beschluß des Hohen Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten (des Herrn v. Raumer) 1851 vorläufig von seinem Amte suspendirt und in Untersuchung genommen wurde.

Honcamp, wohl erwägend, was bevorstehen könnte, und überzeugt von der Unwahrheit der gegen ihn laut gewordenen Beschuldigungen, namentlich der, daß er zwar den Ultramontanismus genannt, aber den Katholicismus gemeint habe, zögerte nicht, sich in einem ausführlichen Schreiben an des Herrn Bischofs Gnaden in Paderborn, das er „Promemoria" nannte, zu vertheidigen, um, wo möglich, das ihn bedrohende Gewitter aufzulösen. Der Herr Bischof geruhte nicht zu antworten, die einmal eingeleitete Untersuchung behielt ihren Fortgang. Honcamp wurde zum 28. Mai 1853 vor den Disciplinarhof in Berlin, der aus neun der höchsten Staatsbeamten bestand, unter welchen sich der strengkatholische wirkliche geheime Oberregierungsrath Brüggemann befand, vorgeladen. Ob er selbst persönlich vor demselben erschien oder es bei schriftlicher Vertheidigung beließ, kann ich nicht sagen. Die

---

die Gewalt über Alles, namentlich über den Glauben und das Gewissen der Menschen, zu erringen, ohne zaghaft zu sein in der Ergreifung aller Mittel, welche diesen Zweck zu begünstigen versprechen, nach dem Grundsatze, „daß der Zweck die Mittel heilige". —

Leser sollen das Resultat der Verhandlungen, die ich ihrem wesentlichen Inhalte nach, mittheile, kennen lernen.

Die Anklage macht dem Angeschuldigten Dreierlei zum Vorwurf: Verbreiten von Behauptungen, die dem katholischen Dogma entschieden widersprechen, Herabwürdigung der katholischen Kirche und Hierarchie und Anfeindung des bestehenden Elementar-Unterrichts-Systems in seinen Grundlagen.

Die erste Anschuldigung:

Verbreitung und Vertheidigung von Behauptungen, die mit dem Dogma der katholischen Kirche in entschiedenem Widerspruch stehen,

wird gerechtfertigt durch folgende Stellen aus dem Aufsatz: „der Ultramontanismus 2c.“:

1) „Schon sehr früh, im zweiten Jahrhundert, entwickelte sich in der Kirche das System der Hierarchie, d. i. der entschiedene Gegensatz des geistlichen Standes, des Klerus, zu dem Stande der nicht geistlichen Mitglieder der christlichen Gemeinschaft oder der Laien.“ (S. 183.)

2) „Obgleich sich sehr bald auch ein Unterschied zwischen dem höheren Klerus — den Metropolitanen, Patriarchen, Bischöfen — und dem niedern Klerus geltend machte.“ (ibid.)

3) „So fand doch unter den Mitgliedern des höheren Klerus lange Zeit keine Unterredung im Range und in der Berechtigung statt, und jedweder Versuch irgend eines Bischofs, über die andere die Obergewalt zu erlangen, wurde in den ersten Jahrhunderten des Christenthums jederzeit mit Entschiedenheit zurückgewiesen; die Hierarchie der christlichen Kirche hatte eine aristokratische Verfassung, wie sie noch jetzt in der morgenländischen Kirche besteht. In der abendländischen Kirche gelang es dem Bischof von Rom, die Suprematie über die anderen Bischöfe zu gewinnen, oder das Papstthum zu gründen und somit die aristokratische Hierarchie in eine monarchische umzuwandeln.“ (ibid.)

4) „Das System der absoluten Obergewalt des Papstes, das Curiat-System, im Gegensatz zu dem von den Kirchen-Versammlungen angenommenen Episcopal-System ward in

Rom entschieden festgehalten, und die ihm entgegenstehenden Ansichten und Bestrebungen wurden als Ketzereien dargestellt." (S. 186.)

5) Außerdem mehrere nicht näher bezeichnete Stellen, die der Häresie wenigstens verdächtig seien, gegen das katholische Lehrsystem verstießen und auf dogmen-historische Irrthümer und Fälschungen hinausliefen. —

Die zweite Beschuldigung:

Beleidigung und Herabwürdigung der katholischen Kirche in ihren Oberhäuptern, Bischöfen, Priestern, Orden und ihrem Kultus,

stützt sich auf den ganzen Inhalt des fraglichen Aufsatzes und namentlich auf die Stellen:

1) „Da aber die Päpste seit dem 11. Jahrhundert unablässig bemüht waren, den anderen Bischöfen gegenüber absolute Obergewalt zu erlangen und eine absolut-monarchische Hierarchie einzuführen, so entspann sich in der Kirche ein Kampf um Rechte und Vorrechte, der, soviel Schweiß, Thränen und Blut er gekostet hat, bis jetzt noch nicht zu Ende geführt ist." (S. 184.)

2) „Innocenz III., der von den Fürsten Tribut forderte, Königreiche zu Lehen gab und nebenbei den Laien die Bibel und den Abendmahlskelch entzog." (ibid.)

3) „In Deutschland wurden die Rechte der Bischöfe gegenüber der usurpirten Gewalt des Papstes durch — Hontheim — vertheidigt." (S. 185.)

4) „Mehrere Stellen S. 184, 186, 187, wodurch Papstthum und Ultramontanismus identificirt, also dem Erstern die Beschuldigungen gegen Letztern mit zur Last gelegt werden."

5) „Unter der Geistlichkeit waren hauptsächlich mehrere Mönchsorden, insbesondere und vorzugsweise aber der Jesuitenorden, unbedingte Anhänger des römischen Absolutismus; alle ultramontanen Bestrebungen gingen von jeher von den Jesuiten aus." (S. 187) und:

„Wie viele katholische Geistliche sind in unserer Zeit gezwungen, ihre wahren Gesinnungen vor ihren jüngeren, meist

der ultramontanen Richtung folgenden Amtsgenossen zu verbergen ꝛc." (S. 198.)

6) „Wer an dem kirchlichen Pomp, an dem Schaugepränge und an den tausend Abgeschmacktheiten, mit welchen der Ultramontanismus dem nichtkatholischen Zuschauer zu imponiren und den großen Haufen zu fanatisiren pflegt, als gebildeter Mann keinen Gefallen findet, dem wird Unkirchlichkeit ꝛc. Schuld gegeben." (S. 188.)

7) „Freilich ist der Ultramontanismus das Grab aller Freiheit, so insbesondere der politischen Freiheit, und wo jemals den Völkern Ketten geschmiedet, wo jemals die Volks- und Menschenrechte in den Staub gedrückt wurden, da hat der Ultramontanismus, wenn es irgend sein Vortheil erheischte, willig die Hand geboten." (S. 189) und

„Freilich ist der kirchliche Stabilismus mit dem politischen, mit dem Absolutismus und der Reaction, von Natur verwandt; freilich wird jederzeit die Hierarchie eher mit der reichen, bevorzugten, siegreichen Aristokratie, als mit der armen, niedergebeugten, überwundenen Demokratie sympathisiren, aber wenn die konservative Partei an eine ehrliche Alliance mit den Ultramontanen glaubt, so ist sie in einem höchst gefährlichen Irrthum befangen und wird nur zu bald gewahr werden, daß sie von ihrem Verbündeten überlistet ist und ihm als bloßes Werkzeug gedient hat." (S. 190.)

8) „Es ist Grundsatz der ultramontanen kirchlichen Partei, dem Volke durch gewaltige Eindrücke, durch Pracht und Pomp des äußern Kultus zu imponiren, ohne ihm nur eine Ahnung des Idealen zu verschaffen, dessen Hülle und Darstellung der äußere Kultus sein soll." (S. 192.)

9) „Wie viele katholische Geistliche sind in unserer Zeit gezwungen, ihre wahren Gesinnungen vor ihren jüngeren Amtsgenossen zu verbergen, wenn nicht gar Gesinnungen zur Schau zu tragen, die ihnen fremd sind, die sie im Herzen verachten." (S. 198.)

10) „Die Bischöfe hüten sich seit der Zeit, daß die Jesuiten wieder an's Regiment kamen, in der Regel wohl, dem

ultramontanen Treiben mit der nöthigen Energie entgegenzutreten. Wo sie es ausnahmsweise thaten, konnten sie gewiß sein, von den geheimen Spähern der Propaganda übel angeschrieben zu werden und gehörigen Orts malam notam oder nach Umständen eine Zurechtweisung zu empfangen. Es giebt wenige unter den nicht ultramontanen Geistlichen, die Energie und Charakterstärke genug haben, die geheime Controle der Römlinge nicht zu scheuen und eigener Ueberzeugung gemäß ihr Amt wahrzunehmen; die Meisten sind furchtsam, sie suchen zu temporisiren und Viele wissen zum bösen Spiele gute Miene zu machen." (S. 199.)

11) „Wenn wir vollends die Bücher ansehen, die von Geistlichen oder doch unter ihrer Leitung und Aufsicht für die Volksschule oder sonst für die katholische Jugend geschrieben sind, so können wir nicht in Zweifel bleiben, daß die Schulen unter den Händen des Klerus die Pflanzstätten der Intoleranz und der religiösen Zwietracht werden oder, insofern sie es leider schon geworden sind, auch in Zukunft bleiben werden." (S. 199.)

Endlich stützt der letzte Anschuldigungspunkt:

Angriffe auf die bestehenden Schuleinrichtungen

sich theils auf Stellen in dem Aufsatze: der Ultramontanismus rc., theils auf Meinungen, die der Angeklagte im Jahre 1848 und 1849 im Land- und Stadtboten veröffentlicht hat.

Von Jenen wird hervorgehoben:

1) der eben citirte Passus mit dem Vorwurf der Intoleranz; sodann:

2) „Wird der Staat, der sich über alle kirchlichen Parteien gestellt hat, der den Parteizwecken einer einzelnen Kirchengesellschaft in keiner Weise Vorschub leisten, der sich um keine kirchliche Partei als solche bekümmern darf, wird der Staat nichts desto weniger die Volksschulen als Confessions-Anstalten betrachten und durch dieselben nach wie vor den confessionellen Bestrebungen Unterstützung gewähren?" (S. 199. 200.)

3) Jede Confession fordert als solche mit Recht, daß ihre Schule nichts lehre, was ihr, der Confession, zuwiderliefe; wir

stellen dieselbe Forderung allgemein und verwerfen daher die Confessionsschulen selbst. — Nicht die Beaufsichtigung von dieser oder jener Seite, sondern der Geist der Schule und der gesetzlich und unzweideutig ausgesprochene Grundsatz, daß sich die Schule jeder Berücksichtigung confessioneller Lehren zu enthalten und überall hauptsächlich den eigentlichen Zweck des Unterrichts, die formelle Bildung des Schülers, im Auge zu behalten habe, nur dies gewährt sichere Garantie gegen die Uebergriffe der einen und der andern Art. — Aecht christliche Bildung und ächte Menschenbildung schließen einander nicht aus; vielmehr ist Christenthum und Humanität Ein und Dasselbe. wer diese befördert, der befördert jenes; wer jenes verletzt, der verletzt auch diese. Ein solches Christenthum, das sich als die Religion der Bildung, der Humanität, als die Religion des Menschengeschlechts kundgiebt, wurzelt nicht in den Glaubensbekenntnissen der einzelnen Confessionen, sondern in dem Gebot der Liebe ꝛc."

Von den Aufsätzen im Land- und Stadtboten wird der Passus S. 143 (de 1848) hervorgehoben:

„Als Gegensatz (gegen die Verdächtigungen der Gegenpartei) stehen hier die der Eingabe der Lehrer aus dem Kreise Büren zum Grunde gelegten Ansichten, aus denen zum Theil jene Eingabe hervorgegangen ist: „Vorschläge zur Reorganisation des Volksschulwesens." —

Es folgt nun die Mittheilung dieser „Vorschläge", zu denen u. A. gehört:

„Die Lehrer eines Kreises wählen einen Schulinspector ꝛc. Aus dem Institute der Kreisschulinspectoren und Kreiskonferenzen muß ein Central-Organ für die Bezirks- oder Provinzial-Regierung hervorgehen." (S. 146 ibid.)

„Der Unterricht ist frei, insofern den einzelnen Schulen keine bestimmten Methoden oder Schulbücher vorgeschrieben oder untersagt werden. Nichts hemmt die freithätige Wirksamkeit des Lehrers so sehr, als Methodenzwang, und die Erfahrung hat gelehrt, daß gute Schulbücher von den Behörden unterdrückt und schlechte empfohlen worden sind. Die Ein-

führung geeigneter Methoden und Schulbücher läßt sich nur durch freie gegenseitige Besprechung der Lehrer in den Konferenzen bewirken. Doch muß im Allgemeinen darauf gesehen werden, daß der Schulunterricht Liebe zur Verfassung, der Staatseinrichtung nicht entgegengesetzte Gesinnung befördere, und daß der konfessionelle Zwist und Hader nicht durch die Schulen unterhalten und verbreitet werde. Auch dürfte zu empfehlen sein, daß in allen Schulen zur Förderung allgemeiner Wehrhaftigkeit das Turnen eingeführt würde." (S. 150 ibid.)

„Die meisten Seminarien hatten seither entweder eine soldatisch-kasernenmäßige oder eine klösterliche Einrichtung; die Zöglinge wurden ängstlich überwacht, vom Leben fern gehalten und verließen das Seminar ebenso unbeholfen und unmündig, wie sie es betreten hatten. So kann ein freier männlicher Sinn und eine edle Selbstständigkeit nicht gedeihen und die Ausbildung des Charakters nicht zur Reife kommen." (S. 151 ib.)

„Wir müssen daher eine selbstständigere, freiere Bildung und deshalb die Veränderung der bisherigen klausenartigen in nicht geschlossene Seminarien wünschen." (ibid.)

„Sein Gegner kehre sich nicht an das ausdrücklich Gesagte: daß der neue Staat eigentlich nichts anderes ist, als das Volk selbst, die Staatsbeamten eigentlich nichts anderes, als die Vollzieher des von dem Könige genehmigten Volkswillens." (S. 176 ibid.) —

Gefolgert wird aus allem Diesen, daß Honcamp sich des Vertrauens unwürdig gemacht habe, und daran der Antrag geknüpft:

ihn von seinem Amte als Lehrer an dem katholischen Schullehrer-Seminar zu Büren durch Dienstentlassung zu entfernen.

Er hat die Anklage ausführlich beantwortet.

Dabei führt er an im Allgemeinen und unter Berufung auf Zeugen:*)

*) Selbstverständlich sind hier wie in der folgenden Verhandlung die in der Vertheidigungsschrift H.'s ausführlich dargelegten Vertheidigungs-

Er habe niemals gegen seine Schüler in religiöser und kirchlicher Hinsicht eine zweideutige Aeußerung gethan, niemals mit seinen Collegen in religiösem Zwist gelebt und niemals in öffentlicher Gesellschaft an einer Polemik über Religion oder Kirche Theil genommen, indessen sowohl während der katholischen Wirren im Jahre 1837, wie auch später, überall Partei für die Regierung ergriffen und dadurch sich Haß zugezogen. Nur durch schmähliche Angriffe auf den verstorbenen Minister von Altenstein seien die Aufsätze im Stadt- und Landboten herbeigeführt, und in den Rheinischen Blättern habe er zwar schon lange wissenschaftliche und methodologische Gegenstände besprochen, aber in Privatbriefen an den Herausgeber die polemische Richtung des Blattes gemißbilligt und mit dem letzten Aufsatze lediglich beabsichtigt, der schroffen Strömung der neueren Zeit zu den mittelalterlichen Zuständen gegenüber die Angriffe gegen die Staatsschulen abzuwehren. Aufregung sei dadurch nicht entstanden.

Im Einzelnen leugne er, akatholische Ansichten aufgestellt zu haben, wolle aber trotzdem alle Sätze, die vom Herrn Bischof für häretisch erkannt würden, widerrufen.

Desgleichen habe er nicht Kirche und Hierarchie herabzuwürdigen gesucht, sondern nur die ultramontane Partei angegriffen, d. h. diejenige, welche die absolute Oberherrschaft des Papstes wolle und konsequent eine absolute Universaltheokratie zu rechtfertigen und zu erringen suche. Vor der Verwechselung von Katholicismus und Ultramontanismus habe er ausdrücklich gewarnt, und wo er kirchliche Institute angegriffen, habe er sie so im Sinne gehabt, wie der Ultramontanismus sie gestaltet habe oder zu gestalten strebe, oder insofern sie einzig dieser Partei dienten.

Die dritte Beschuldigung endlich widerlege sich durch einfache Verweisung auf die Verfassungs-Urkunde vom 5. Decbr.

---

momente nur kurz und summarisch aufgeführt. Er pflegte seine Behauptungen über Ultramontanismus und Katholicismus durch Stellen aus renommirten katholischen Schriftstellern zu belegen. A. D.

1848. Er habe, um den Konflikt des Schulzwanges mit der gewährleisteten Religionsfreiheit zu heben, Simultanschulen vorgeschlagen, nichts weiter; formaler Unterricht, formale Bildung seien ganz allgemein recipirte pädagogische Begriffe, seine Humanitätsbestrebungen vollends unverfänglich und die Reform-Vorschläge nicht von ihm, sondern von den Elementarlehrern des Kreises Büren, ausweislich eines darüber überreichten Sitzungsprotocolls, ausgegangen.

Sich nochmals auf seine beständige Loyalität berufend, bittet der Angeschuldigte deshalb: um Freisprechung.

Bei Beurtheilung der vorstehend dargestellten Sachlage ist zuvörderst alles dasjenige auszuscheiden, was als bloße Aeußerung einer gewissen Ueberzeugung im Gebiete des Glaubens, sowie als Ansicht über Kirchenrecht und Kirchengeschichte oder über Schulreformen erscheint. Hat der Angeschuldigte in dieser Beziehung gefehlt, so mag die bloße Aeußerung einer solchen Anschauungsweise vor einem andern Forum zu beurtheilen und er darüber zu belehren sein; der Disciplinarhof hat weder seine Orthodoxie zu konstatiren, noch ihn der Häresie oder damit zusammenhängender etwaniger irriger kirchenrechtlicher und geschichtlicher Ansichten für schuldig zu erachten.

Aus diesen Gründen unterliegt nicht bloß der erste, sondern auch der dritte Anschuldigungspunkt keiner weitern Erörterung, letzerer deshalb nicht, weil die Verwerfung der Confessionsschule hauptsächlich gegen feststehende kirchliche Satzungen zu verstoßen scheint, die Reformpläne aber theils in geziemender Sprache vorgetragene und deshalb nicht strafbare Ansichten, theils die Darstellung von Beschlüssen sind, die vom Angeschuldigten nicht ausgegangen und überdies mit höherer Billigung gefaßt waren.

Anders dagegen stellt sich die Sache, wenn der Angeschuldigte aus jenen Ansichten Waffen hernimmt, um damit seinem äußern Verhalten Nachdruck zu verleihen, wenn er namentlich die ihm als Lehrer eines katholischen Seminars, einer

Confessionsschule, obliegende Pflicht, den Instituten seiner Confession Achtung und Ehrerbietung zu zollen, bei Seite setzt, wenn er die Kirche, für deren Dienst er seine Zöglinge, wenn auch in ganz untergeordneten Beziehungen, gleichfalls vorzubereiten hat, in ihren Oberhäuptern, Bischöfen, Priestern, Orden und in ihrem Kultus herabwürdigt und beleidigt.

Ein solches Auftreten ist offenbar kein factum internum mehr; denn mag es immerhin gleichfalls bloß die Aeußerung einer Ueberzeugung sein, so ist dann diese Ueberzeugung in einer Form vorgetragen, durch die ebenso in den Kreis bestehender und zu achtender Rechte eingegriffen, wie eine Pflicht des Angeschuldigten in Bezug auf sein äußeres Verhalten verletzt wird.

Es unterliegt deshalb der Bestimmnng des §. 2., Verordnung vom 11. Juli 1849, gehört zur Kognition des Disciplinar-Richters und veranlaßt bei dem zweiten Anschuldigungspunkte die Erwägung, inwiefern die darunter begriffenen Stellen aus der mehrgenannten Schrift jener Bestimmung zu subsumiren sind.

In Kurzem reproducirt ist der Inhalt der Schrift folgender:

„Die Frage dränge sich auf nach der Zukunft der Volksschulen, wenn die ultramontane Partei, die in ihrer Schlauheit bereits häufig mit dem Katholicismus sich zu identificiren gewußt habe, den Unterricht ganz erhielte, jene Partei, die die historisch nicht begründete und vielfach bekämpfte absolute Oberherrschaft des Papstes zu rechtfertigen und zu erringen suche, jetzt in den Jesuiten und den neueren politischen Richtungen ihre Hauptstütze habe und niemals in den Mitteln für ihre Zwecke sehr wählerisch gewesen sei. So habe sie bald der Revolution, bald, und zwar mit Vorliebe, der Reaction sich bedient und bei der Masse den entschiedensten Obscurantismus durch mangelhaften Unterricht, prächtigen Ceremoniendienst, Religionshaß und Mirakel befördert. Dabei könne die Volksbildung nicht gewinnen, wie Spanien, Italien und die Bestrebungen in Frankreich, ausweislich einer Victor Hugo'schen

Rede, zeigten. Nun habe zwar in Deutschland die Schule viel der katholischen Kirche zu verdanken; die ultramontane Gesinnung greife aber unter den Geistlichen immer mehr um sich. Widerstand sei selten und die Rettung deshalb allein beim Staat, der die Religionsfreiheit gewährleistet habe, sie also durch Confessions-Schulen nicht illusorisch machen dürfe. Nur dadurch, daß die Schule sich jeder Berücksichtigung confessioneller Lehren zu enthalten und die formelle Bildung des Schülers zu erstreben habe, sei man gegen Uebergriffe garantirt. Christenthum und Humanität fielen überdies in Eins zusammen; durch Verbannung der confessionellen Gegensätze könne man nur Vortheile erlangen, und eine lebenskräftige Kirche werde auch ohne Unterjochung der Schule das Bewußtsein des Volkes durchdringen und leiten."

Man sieht aus diesem kurzen Abriß bereits, wie schwer bei einem überhaupt so wenig im Detail ausgebildeten und klaren, hier aber vollends ebenso ausgedehnten wie einseitig gehaltenen Begriff, wie Ultramontanismus, die Grenze zu halten sein wird, wie nahe eine Verwechselung und Identificirung von Katholicismus und Ultramontanismus liegt und wie sehr das Bestreben, überall jenen Ultramontanismus nachzuweisen, über das Ziel hinaus und zur offenbaren Herabwürdigung wohlbegründeter und allgemein zu achtender kirchlicher Institute führen kann.

Nichtsdestoweniger ist dies von den unter 1—3 aufgeführten Stellen **nicht** zu sagen, weil sie einestheils bloß als kirchengeschichtliche Ansichten, anderntheils bei ihrer durch ihren unmittelbaren Zusammenhang unverfänglichen Form nicht als strafbar erscheinen. Der Angeschuldigte stellt sie nämlich auf im Verfolge der von ihm gegebenen historischen Begründung seiner Ansicht; er thut dies ganz objectiv und sollte wirklich auf den ersten Blick das Eine oder das Andere der von ihm gebrauchten Worte, herausgerissen, und allein betrachtet, unter Umständen auf Mangel an Achtung gegen Bestehendes gedeutet werden können, so fällt doch diese Deutung zusammen, wenn man das damit in nächste Verbindung Gebrachte in gebührende Berücksichtigung zieht.

Nicht dasselbe gilt von folgenden Stellen, wo der Angeschuldigte, obwohl er selbst vor Verwechselungen warnt, in diese Verwechselung recht eigentlich verfallen ist und an der Allgemeinheit seines Begriffs scheitert. Er erklärt nämlich den Ultramontanismus für ein Product des offenbarsten Betruges, der falschen Dekretalen, und zählt dann die nicht eben lobenswerthen Mittel auf, deren er sich zu seinen Zwecken bedient haben soll. Gleichzeitig aber sagt er:

„Der Ultramontanismus sei die Theorie der Partei, welche die absolute Oberherrschaft des Papstes wolle, und das System dieser absoluten Obergewalt sei in Rom entschieden festgehalten."

Da nun Rom nicht wohl etwas Anderes bedeuten kann, als das Oberhaupt der Kirche, und aus dem ganzen Zusammenhange der Darstellung S. 186 187 erhellt, daß er dessen Festhalten an dem System nicht bloß als ein vergangenes, sondern als ein gegenwärtiges schildert, so liegt auf der Hand, daß er das Kirchenoberhaupt mit in die Bestrebungen einer Partei einmischt und alle die schimpflichen Kunstgriffe, die er der Partei zur Last legt, auch dem Papste als Hauptstütze und nothwendigem Mitgliede der Partei aufgebürdet hat.

Dem entgegen hebt der Angeschuldigte vergeblich hervor, daß bei der geschichtlichen Anführung: „das System ward in Rom entschieden festgehalten," das Wort „stets" fehle, und man kann im Interesse der Vertheidigung noch eine andere Stelle S. 183 erwähnen, wo, ebenfalls im Imperfectum, der Zeit gedacht wird, „in der das Papstthum die absolute Obergewalt über die Kirche und den Staat beanspruchte."

Aber gleich nach jener Anführung S. 186 folgt die Definition des heute bestehenden Ultramontanismus, der hiernach in unzweifelhafter Continuität an das entschiedene Festhalten anknüpft, und daß hinterher wieder das System als eine Zeit lang antiquirt bezeichnet wird, ist um so weniger das Oberhaupt der Kirche vor der Einmischung zu bewahren geeignet, als sein Festhalten am Curial-System als Gegensatz gegen

die Emser Punktation und die Streitschriften des Justinus Febronius erscheint, also hiermit schon bis in die neueste Zeit fortgeführt wird.

Ferner kann dem Angeschuldigten nachgegeben werden, daß er da, wo er von der Benutzung der Reaktion spricht, (No. 7), den Ultramontanismus meint. Er sagt aber:

„die Hierarchie“

und kommt durch die Anwendung dieses sehr bestimmten und unzweifelhaften Wortes zu einer Identificirung der gesammten Geistlichkeit mit der von ihm angefeindeten Partei, aus der für Erstere nur Nachtheiliges gefolgert werden kann.

Ein Gleiches gilt von den unter No. 5, 9 und 10 aufgeführten Stellen. In allen ist die Herabwürdigung der Bischöfe, der Geistlichen und eines bestehenden, von den Oberhäuptern der Kirche sanctionirten Ordens unzweifelhaft, und fruchtlos verschanzt sich Honcamp hinter der Ausrede, daß er doch nicht alle Geistlichen und Bischöfe gemeint habe und daß der Jesuiten-Orden früher einmal wegen gefährlicher Tendenzen aufgehoben gewesen sei.

Aber auch derartige Ausflüchte fehlen ihm, und die Zumuthung, lediglich den Ultramontanismus als Ziel seiner Ausfälle zu betrachten, wird zu stark, wenn er — unter No. 11 (S. 199 seines Aufsatzes) — katholische Geistlichkeit und Clerus, ohne weitern Beisatz, für Intoleranz und religiöse Zwietracht verantwortlich macht und — unter No. 6 und 8 — den kirchlichen Pomp u. s. w. ohne jede Unterscheidung mit zu den Abgeschmacktheiten der Ultramontanen zählt. Wenigstens wird er, so lange er nicht ganz eigenthümliche Abgeschmacktheiten nachweist — und die von ihm erwähnten Charfreitags-Maskenzüge gehören dazu nicht, weil sie trotz der gallicanischen Artikel in Südfrankreich ziemlich allgemein existirt haben und noch existiren — sich bescheiden müssen, daß man in seinen Aeußerungen Beleidigungen nicht bloß des Ultramontanismus, sondern der katholischen Kirche und Herabwürdigungen ihres Kultus findet.

Honcamp ist indessen bei allen diesen vorstehend nach-

gewiesenen Verletzungen seiner Dienstpflicht, den katholischen Institutionen Achtung und Ehrerbietung zu zollen, mehr aus Unüberlegtheit und Unklarheit, sowie gegen die Tendenz seiner Schrift eines strafbaren Vergehens schuldig geworden.

Er hat früher nie gefehlt, im Gegentheil acht und zwanzig Jahre lang seinem amtlichen Beruf als Gesang- und Schreiblehrer ohne Tadel — denn einen unbedeutenden Verweis, den er einst erhalten, kann man nicht dafür rechnen — obgelegen.

Seinem Fleiße und Lehrergeschick endlich wird auch gegenwärtig volle Anerkennung zu Theil.

Hiernach liegen sowohl in der Sache selbst, wie in dem früheren Leben des Angeschuldigten unverkennbare Milderungsgründe. Ueber die Ordnungsstrafen hinauszugehen, würde weder dem vorliegenden Vergehen nach der Bestimmung des §. 17. Ges. 21. Juli 1852 resp. §. 20. V. O. 11. Juli 1849 entsprechen, und selbst von diesen Strafen ist nur auf die gelindere, (Belegung mit einem Verweis und mit den Kosten) zu erkennen, weil bei dem ganzen Bildungsstande Hoicamp's dieselbe am meisten geeignet erscheint, ihn zur Erkenntniß seines Vergehens zu führen und vor Aehnlichem zu bewahren.

Berlin, den 28. Mai 1853. Mühler.

Aus dieser ausführlichen Darstellung erhellet, daß dem Angeschuldigten folgende Vorwürfe und Beschuldigungen gemacht worden waren:

1) Behauptung und Verbreitung von Ansichten und Meinungen, welche nach dem Urtheile der competenten geistlichen Behörden (der Bischöfe) mit dem Dogma der katholischen Kirche in Widerspruch stehen — häretische Behauptungen, nämlich solche, welche der angeschuldigte Aufsatz enthalten sollte, was, wie das Nachfolgende, nachzuweisen versucht wird.

2) Behauptung des Abfalls des römischen Stuhls vom ächten Katholicismus.

3) Herabwürdigung der katholischen Kirche in ihren Oberherrn, den Päpsten, Bischöfen und Priestern.

4) Behauptung von leerem Pomp und von Schaugepränge in der katholischen Kirche.

5) Identificirung des Ultramontanismus mit dem Katholicismus.

6) Verdächtigung der Priester, als wären sie Heuchler.

7) Darstellung der katholischen confessionellen Schulen als Pflanzstätten der Intoleranz und der religiösen Zwietracht.

8) Verleumderischer Tadel der öffentlichen Schuleinrichtungen.

9) Abfassung einer Petition im Namen der Lehrer des Kreises Büren in democratischem Sinne (1848).

10) Vertheidigung der den Grundsätzen der katholischen Kirche wie jeder positiven Religion widersprechenden Humanitätstheorie.

11) Behauptung einer kasernenartigen, klösterlichen Einrichtung der katholischen Seminare, wobei männlicher Sinn, Selbstständigkeit und Charakterbildung überhaupt nicht gedeihen könnten.

Von diesen schweren Beschuldigungen ist Honcamp im Ganzen von dem Disciplinarhof freigesprochen worden. Der ihm erheilte Verweis ist die geringste Strafe, welche dieser Gerichtshof ertheilt. Er wird dictirt, wenn sich ein Beamter kleiner Vergehen (unvorsichtiger Aeußerungen z. B.) schuldig gemacht hat. Hätte das Gericht alle obigen Beschuldigungen für begründet erachtet, so würde er die Dispension vom Amte ausgesprochen haben. Er that dieses nicht, sondern beließ es bei einem Verweis in Worten.

Damit, hätte man meinen sollen, wäre die traurige Angelegenheit zu Ende gebracht worden; aber nicht so.

Kaum hatten die Herren Bischöfe erfahren, daß der Honcamp im Amte belassen werden sollte, als sie vor dem Hohen Ministerio die Erklärung abgaben, daß sie, so lange derselbe an dem Seminar zu Büren wirke, keinem in dieser Anstalt gebildeten Lehrer die „canonische Mission“, d. h. die Berechtigung zur Anstellung in ihren Diöcesen ertheilen würden.

Die Angelegenheit trat damit in ein neues Stadium.

Der Hr. Minister v. Raumer wurde nämlich durch den bischöflichen Protest veranlaßt, durch einen Staatsanwalt eine (18 Folioseiten umfassende) Anklageschrift gegen Honcamp abfassen zu lassen und dieselbe dem Gesammt-Staatsministerium höherer und höchster Instanz vorzulegen.

Honcamp mußte sich nun nach Mittheilung der langen Anklageschrift vor dem obersten Gerichtshof vertheidigen. Er thut dieß in einer Schrift, welche 96 Folioseiten stark ist, die mir vorliegt, deren Länge aber den Abdruck in diesen Blättern nicht gestattet. Ich bedaure dieses aufrichtig; denn ihre Abfassung ist meisterhaft. Nach seiner Ueberzeugung widerlegt er alle wesentlichen Anschuldigungen mit siegreichen Gründen; er schlägt namhafte Männer (Beamte, angesehene Bürger seines Wohnortes u. A.) als zu berufende Zeugen vor in Angelegenheiten, die sich durch Zeugen docummentiren lassen ꝛc. ꝛc., kurz: vertheidigt sich wie ein Mann, der ein gutes Gewissen hat.

Die Leser erfahren aus dem folgenden wörtlichen Auszuge aus dem Ministerial-Protokoll das Resultat der Verhandlungen vor der höchsten Instanz:

„In der Sache kommt es nicht darauf an, zu beurtheilen, ob die von der Staatsanwaltschaft unter den Nummern 1 und 3 erhobenen Beschuldigungen von dem Königlichen Disciplinarhofe richtig gewürdigt worden sind oder nicht, da, wie eine nähere Prüfung ergeben wird, schon eine richtige Betrachtung des zweiten Anschuldigungspunktes zu einer Abänderung des ersten Urtels unbedingt führen muß.

In Bezug hierauf hat der Königliche Disciplinarhof mit Recht festgestellt, daß einzelne Stellen des in Rede stehenden Aufsatzes herabwürdigende Beleidigungen der katholischen Kirche in ihren Dienern und Institutionen enthalten; die Art und Weise aber, wie das erste Erkenntniß diese hierdurch bekundete Denk- und Handlungsweise des Angeschuldigten in Bezug auf seine Pflichten als Lehrer an einem katholischen Schullehrer-Seminar gewürdigt, kann als richtig nicht erachtet werden. Der Angeschuldigte sucht sich zwar durch die Entgegnung zu vertheidigen, daß er nicht die katholische Kirche, sondern nur

den Ultramontanismus habe angreifen wollen, und daß er auch in dem Aufsatz selbst den Ultramontanismus ausdrücklich von dem Katholicismus unterschieden habe; indem er aber die Tendenzen und den Einfluß des Ultramontanismus nicht bloß in der älteren Geschichte der katholischen Kirche schildert, sondern ihn auch in der Gegenwart in der Kirche als wirksam und sogar als vorherrschend darstellt, so fallen seine, angeblich gegen den Ultramontanismus gerichteten Beschuldigungen auf die katholische Kirche selbst.

Er spricht (S. 188) von dem kirchlichen Pomp, dem Schaugepränge, den Triumpfzügen und den tausend Abgeschmacktheiten, mit welchen der Ultramontanismus den großen Haufen zu fanatisiren pflege. Seite 189 sagt er:

„Freilich ist der Ultramontanismus das Grab aller Freiheit, so insbesondere der politischen Freiheit, und wo jemals den Völkern Ketten geschmiedet, wo jemals die Volks- und Menschenrechte in den Staub gedrückt wurden, da hat der Ultramontanismus, wenn es irgend sein Vortheil erheischte, willig die Hand geboten."

Seite 190 heißt es:

„Freilich ist der kirchliche Stabilismus mit dem polititschen, mit dem Absolutismus und der Reaction von Natur verwandt, freilich wird die Hierarchie jederzeit eher mit der reichen, bevorzugten, siegreichen Aristokratie, als mit der armen, niedergebeugten, überwundenen Demokratie sympathisiren; aber, wenn die konservative Partei an eine ehrliche Alliance mit den Ultramontanen glaubt, so ist sie in einem höchst gefährlichen Irrthum befangen und wird nur zu bald gewahr werden, daß sie von ihrem Verbündeten überlistet ist und ihm als bloßes Werkzeug gedient hat."

Seite 199 wird gesagt:

„daß die Schulen unter den Händen des Klerus die Pflanzstätten der Intoleranz und der religiösen Zwietracht werden, oder insofern sie es leider schon geworden sind, auch in Zukunft bleiben werden."

In allen diesen und ähnlichen Aeußerungen sind Beleidi-

gungen der katholischen Kirche und Herabwürdigen ihres Kultus nicht zu verkennen; der Disciplinarhof glaubt zwar, einen erheblichen Milderungsgrund darin erkennen zu müssen, daß der Angeschuldigte sich der gerügten Vergehen mehr aus Unüberlegtheit und Unklarheit, sowie gegen die bestimmte Tendenz seiner Schrift schuldig gemacht habe. Dieser Auffassung kann jedoch nicht beigetreten werden. Mangel an Ueberlegung kann ihn bei einer Druckschrift nicht entschuldigen, und die Tendenz der Schrift ist nicht nach den Deutungen des Angeschuldigten, sondern nach ihrem gesammten Inhalt und der darin ausgedrückten Gesinnung zu beurtheilen. In dieser tritt er aber entschieden in einen feindseligen Gegensatz gegen die katholische Kirche.

Indem der Angeschuldigte nun nicht bloß jene Ansichten als seine Ueberzeugung kund gegeben, sondern sie auch in einer Zeitschrift veröffentlicht hat, und zwar mit der ausgesprochenen Absicht, sie auch unter dem katholischen Lehrerstande zu verbreiten und ihnen in diesem Geltung zu verschaffen, hat derselbe sich einer schweren Pflichtverletzung schuldig gemacht und in kirchlicher Beziehung sich zu einer ferneren Wirksamkeit als Lehrer an einem katholischen Lehrerseminar durchaus unfähig gezeigt. Eine fernere amtliche Wirksamkeit des Angeschuldigten ist hiernach unzulässig. Durch sein Verschulden hat er sich des Vertrauens beraubt, welches sein Amt als Lehrer an einem katholischen Seminar nothwendig erfordert, und die Strafe der Dienstentlassung stellt sich gegen ihn als gerechtfertigt dar. Da aber mit Rücksicht auf das in erster Instanz festgesetzte Strafmaaß des §. 46 des Gesetzes vom 21. Juli 1852 die Dienstentlassung auf die Berufung der Staatsanwaltschaft nicht ausgesprochen werden kann, so hat die einstweilige Versetzung des Angeschuldigten in den Ruhestand mit Wartegeld verfügt werden müssen.

Berlin, den 13. Mai 1854.

Königliches Staats-Ministerium.

Damit war Honcamp's Schicksal entschieden, er war abgesetzt. Der Verweis vor dem Disciplinarhof war von dem Gesammt-Staatsministerium in Amtsentlassung gesteigert worden; Appellation an eine noch höhere Instanz gab es nicht.

Die Verhandlung vor dem Disciplinarhof hatte bereits constatirt, daß die Aussagen der vernommenen Zeugen sehr verschieden lauteten, daß die Geistlichen und Lehrer*) zwar von allgemeiner Entrüstung und offenbarem Scandal redeten, daß aber die Laien davon wenig oder nichts wußten. Der incriminirte Aufsatz selbst scheint auch von den Anklägern nicht gelesen worden zu sein, nur die in verschiedenen Blättern enthaltenen Auszüge; in die Kreise der Seminaristen sei der Aufsatz gar nicht gedrungen; bei seiner Amtssuspension seien dem Homcamp Beweise von Anhänglichkeit, Hochachtung und Liebe zu Theil geworden, er scheine auch allsonntäglich die Messe besucht und alljährlich einmal die heilige Communion empfangen zu haben.

Kurz: die Aussagen der bei der Sache unbetheiligten Zeugen und die über sein Verhalten als Lehrer ausgestellten amtlichen Zeugnisse lauten auf's Günstigste. —

*) Nicht ohne Absicht unterstrichen. Honcamp im Westen, Wander im Osten machen dieselben bitteren Erfahrungen an ihren Collegen. Keiner trat für sie ein, ja Honcamp mußte es erleben, daß Lehrer von „Scandal" redeten, wovon doch die Laien nichts wußten. Ist die Situation dieser Lehrer so, daß sie zu müssen glauben, so würde das einen tiefen Blick in ihre Lage werfen. Ich weiß es, daß die oben Genannten von der gemachten Erfahrung schmerzlicher getroffen worden sind, als von ihrer Amtsentlassung. Da auch andre Lehrer Aehnliches erlebt haben, so dürfte doch wohl der Gedanke an Charakterbildung der Lehrer sehr nahe liegen — nicht bloß um solcher anfressenden Fälle willen, wie der obige, sondern auch und besonders um der Amtsführung willen. Gewiß, die Pädagogik ist eine schöne Sache, sie trägt zur Lehrerbildung bei; aber sie leistet in dieser Beziehung wenig, wenn sie auf Leute angewandt wird, die keinen Charakter mitbringen. Ohne einen solchen kann man gar nicht erziehen, nicht einmal erfolgreich und bildend unterrichten. Das ist zwar eine nicht allgemein anerkannte Wahrheit, aber trotzdem eine Wahrheit — der allerneuesten Pädagogik, nämlich der vom heutigen Tage. —

Das Endurtheil war indessen gesprochen. Es kommt mir nicht zu, dasselbe zu beurtheilen, ich halte dieses auch für überflüssig. Die Leser werden selbst urtheilen, sie werden die Periode, das Jahr, nicht übersehen, in welchem das strenge Urtheil gefällt wurde. — Das Urtheil steht nicht für sich allein da. Der Fürstbischof Kardinal Diepenbrock in Breslau gab einst eine ähnliche Erklärung, wie die der Herrn westphälischen Bischöfe, an Se. Majestät den König über den an der katholischen höheren Bürgerschule in Neiße angestellten evangelischen Lehrer Dr Paur (jetzigen Abgeordneten) ab und veranlaßte dadurch dessen Entlassung. — Man kann noch weiter zurückgehen. Das Schicksal der beiden Genannten erinnert an das, von welchem Wander und vor mehr als einem halben Jahrhundert der Zopfschulz betroffen wurde. In der Erinnerung an diesen durften die Freunde Honcamp's hoffen, daß ihm — einem so tüchtigen Lehrer — ein anderes Amt verliehen werden würde. —

Indem ich mich — wie gesagt — der weiteren Einlassung in diese Vorgänge enthalte, kann ich doch nicht umhin, meine Meinung über den Ultramontanismus, incl. Jesuitismus, noch kurz zu äußern.

Eine Schule, in welcher der Geist des Ultramontanismus und des mit ihm identischen Jesuitismus regierte, wäre selbstverständlich keine Aufklärungs- und Bildungs-, sondern eine principielle Verfinsterungs-Anstalt. Der Katholicismus, namentlich der deutsche, ist nicht Ultramontanismus; aber wem ist es gelungen, die Grenzlinie zwischen beiden haarscharf zu ziehen, und wer wird den verurtheilen, welcher, wenn er in den einen einschneidet, auch den andern verletzt?

Christenthum und Kirchenthum, Religion und Kirche, Kirche und Geistlichkeit und Priesterthum, Heiligkeit und Papstthum mit der gesammten Klerisei ist bei ihm Alles Eins und Dasselbe — von der nothwendigen Unterscheidung des Einen oder Andern findet man keine Spur.

„Wahrheit“ auf Autorität oder Vorurtheil glauben und Wahrheit aus Erkenntniß derselben und um ihrer selbst willen

glauben — das ist der Unterschied, der den unüberbrückbaren Graben zwischen beiden zieht; dort Papst, hier Luther; dort Römling, hier Protestant.

Das Pfaffenthum ist noch nicht ausgestorben. Ruhkopf sagt in seiner Geschichte des Schulwesens (1794) von dem Reformationszeitalter: „Da die Humanisten mit Feuereifer darauf drangen, daß die Jugend vernünftiger unterrichtet werden müßte, wenn man der Menschheit und dem Staate nützlich werden wollte, kurz: da sie den Geistlichen offen widerstrebten, da erwachten die Mönche, griffen nach ihren gewöhnlichen Waffen und verschrieen, was die Mönche mit und ohne Kutten thaten, diese Beförderer des Guten als gefährliche Neuerer und Ketzer.“ Was dem Aehnliches heute noch geschieht, dem wird es, wie wir hoffen, ergehen, wie vor drei Jahrhunderten, wo die Reuchline, Hutten u. A. über die Pfaffen am Rhein und anderwärts, die Hogstraten, Ortwine, Pfefferkorne u. A. nach dem Zeugniß der „Briefe der dunklen Männer“ den vollständigsten Sieg davontrugen.

Gehen und schleichen in unsern Landen keine Jesuiten umher? Wer vermag das zu verneinen? Ja selbst die Frage: Gehören nicht auch Namen-Protestanten heimlich zu ihrem saubern Orden? ist nicht abzuweisen, seitdem es an den Tag gekommen, daß ein Geistlicher, Präsident des hessen-darmstädtischen lutherischen Konsistoriums (Stark), Jahrzehnte lang vor seinem Tode in die Gesellschaft der Loyoliten eingetreten war.

War es etwa eine zeit- und culturwidrige Handlung, den Ultramontanismus zu bekämpfen?

„Der Jesuitismus (Ultramontanismus) ist der Erzfeind des deutschen Geistes. Für die deutsche Innerlichkeit bietet er die widerlichste Aeußerlichkeit; die deutsche Freiheit sucht er in die Fesseln der empörendsten Satzungen zu schmieden; an die Stelle der heiligen Idealität, welche das jugendliche deutsche Gemüth zu entflammen pflegt, setzt er in der Erziehung die gemeinsten Triebfedern des Ehrgeizes.“ W. Baur, Geschichts- und Lebensbilder. Hamburg 1865, I, S. XX.

Das Urtheil eines Katholiken über die bisher besprochenen

Dämonen wiegt schwerer als das von zehn Protestanten, welche leicht den Verdacht der Parteilichkeit gegen sich erwecken. Darum freute ich mich der Wahrnehmung, daß einem, dem Katholicismus zugethanen Manne, obendrein einem Lehrer, eine nach Möglichkeit genaue Unterscheidung zwischen Katholicismus und Ultramontanismus, welche den zusammengewachsenen siamesischen Zwillingen gleichen und unzweifelhaft Kinder einer Mutter sind, beiwohnte, und daß er den Muth hatte, sich gegen den verderblicheren offen zu erklären. Wie konnte er, im Gefühl der Wichtigkeit dieser Unterscheidung, befürchten, daß ihm darum von wahren und deßhalb dem Ultramontanismus fern stehenden Katholiken der Vorwurf des Mangels an katholischer Rechtgläubigkeit und Gesinnung gemacht werden würde? Möge — mußte er denken — die Grenzlinie zwischen beiden von dem gemeinen Manne nicht in ihrer Schärfe aufgefaßt werden — den Kirchenfürsten, Pröpsten und Bischöfen konnte er nach seiner lauteren Meinung dieses Vertrauen schenken — leider vergebens. Seine Abhandlung nannte auf dem Titel den löblichen Zweck, den sie verfolgte: „Zur Aufklärung über Zeiterscheinungen und Richtungen"; auch das vergebens. Wer weiß, ob nicht gerade diese Erklärung, welche für den Verfasser jeden billig Denkenden einnehmen mußte, die Ursache war, daß man die Pfeile, welche man auf ihn abzuschießen beschloß, um so schärfer zuspitzte? —

Ich eile zum Schlusse.

Honcamp behielt seinen Wohnort in Büren bei, dessen Bewohner ihm nach wie vor mit Achtung und Liebe zugethan blieben. Er hatte sich nicht, gleich dem Distelfinken im Käfig, den Kopf eingestoßen; sein Herz schlug, wie seine späteren Aufsätze beweisen, lebendig und rein fort. Seine Arbeiten bekundeten den denkenden und, wenn er recensirte, den gerecht abwägenden, kenntnißreichen Mann, und sein Unterricht wurde gesucht. Er gab sich demselben mit dem ihn beseelenden Lehreifer hin, erübrigte dadurch in Verbindung mit den für Schularbeiten und pädagogische Aufsätze immer sehr sparsamne

Honoraren (wie könnte die Autorschaft einem Lehrer die Suppe fett machen?) die Mittel anständig bescheidener Lebensführung, verheirathete sich und lebte in innerem Frieden mit Gott und der Welt bis zum Dreikönigstage dieses Jahres, an welchem ihn, wie oben gemeldet, nach dem er mehr als einen Tag gelebt hatte, an dem er den Tod als einen Retter von Gewalt und Leid angefleht, ein plötzlicher Schlaganfall dem Leben entführte — einen Mann, treu seiner Ueberzeugung bis zum letzten Hauche. Noch am 1. Januar dieses Jahres, sechs Tage vor seinem Tode, schrieb er mir in diesem Sinne. Er blieb der Ueberzeugung, daß Börne's Ansicht (gesammelte Schriften II. S. 378), die Motivirung der Verurtheilung eines Angeklagten enthalte nicht selten dessen Vertheidigung und Rechtfertigung, auf ihn ihre volle Anwendung finde.

Er hinterließ seine in schönster Harmonie mit ihm verbundene, gleichgesinnte Frau*) und fünf unerzogene Knaben in allgemein bekannten Verhältnissen. Seine Schicksale hatten keine Ersparnisse ermöglicht; auch wenn er im Amt geblieben wäre und 4—500 Thlr. fortbezogen hätte, würde er — gleich seinen Collegen nichts haben erübrigen können. Mir ist ein besonderer Antheil an dieser unglücklichen Familie zugefallen; ich bin der Pathe seines dreijährigen Sohnes. —

Eine allgemeine Bemerkung ist noch übrig, zu welcher der Charakter Honcamp's veranlaßt: Er erlitt — gleich so Vielen — in Folge des Conflicts zwischen seiner Ueberzeugung mit dienstlichen Vorschriften amtlichen Schiffbruch.

---

*) Sie war und ist evangelischer Confession und blieb es. Das Allgemein-Menschliche ging ihr und ihm über das durch die Geburt und die Erziehung ihnen Ueberkommene. Auf Beide konnte man ein Wort anwenden, das die Biographie von der edlen Sophie von la Roche sagte: „Ihr waren die Menschenbeziehungen weit wichtiger und bedeutsamer, als jene Religionsverschiedenheiten, unter welchen sie so viel zu leiden gehabt, daß sie, inmitten aller Spaltungen und Streitigkeiten stets frei blieb von beschränkter Parteisucht und blinden Haß."

L. Assing, Sophie von la Roche, die Freundin Wieland's. Berlin 1859, S. 350.

Er war ein Angestellter, er hatte ein Amt. Die Aemter werden von den Regierenden verliehen. Die Regierenden haben einen Willen, haben Absichten, Richtungen, Tendenzen, sie fassen das Leben in bestimmter Weise auf, erwarten und verlangen von denen, die sie anstellen, in der von ihnen für richtig erkannten Weise zu denken und zu wirken. Diese Anforderung ergeht stillschweigend und ausdrücklich an die Beamten Der gutmüthige Mensch thut dieses gern, der gewissenhafte tritt mit dieser Absicht in's Amt, er steht oder er stellt sich auf den Standpunkt seiner Oberen, auf den Standpunkt des Beamten, er will aber hauptsächlich den Zwecken des Amtes, das er übernimmt, dienen. Wie nun aber, wenn der Angeklagte in Folge tieferer zu andern Ueberzeugungen gelangt — wie, wenn die Richtungen der Vorgesetzten sich ändern und andere Befehle ergehen — wie, wenn der Diener die Anordnungen und Bestrebungen des für das Volk, an dem und für das er arbeiten soll, und zu dessen Besten das Amt errichtet worden, nicht für heilsam erachtet ꝛc. ꝛc., da kann sich unter solchem eintretenden „Wie“ ein gewissenhafter Mann, gerade der gewissenhafteste am meisten, wider Erwarten, Hoffen und Wünschen einem Conflicte ausgesetzt fühlen, der zu den schwersten des Lebens gehört. In solche Lage kann sich der Lehrer, besonders der Seminarlehrer, gedrängt fühlen. — Er, der aus dem Volke stammt, die Bedürfnisse des Volkes vor Augen hat und zu deren Förderung er wirken soll. Auf der einen Seite die Regierung, vielleicht noch unterstützt durch die Macht der Kirche — auf der andern die an sein Gewissen pochende Ueberzeugung, im Einklange mit den Bedürfnissen und Wünschen des Volkes — wie dann?

Es ist leicht gesagt: der Angestellte, der in solche Lage geräth, solle sein Amt quittiren. —

Fürwahr eine der schlimmsten Situationen, in die ein gewissenhafter Mann gerathen kann. Der Bischof Eilert citirt in seinen Memoiren über Friedrich Wilhelm III. einen Ausspruch desselben, in welchem er sagt, daß es wohl „mal“ kommen könne, daß der Wille des Fürsten mit dem Wohle des

Landes nicht übereinstimme, in welchem Falle aber das letztere den Vorzug verdiene. So der rechtschaffene Landesfürst. *)

Eines steht dabei fest: der ehrliche, gewissenhafte Mann kann und darf nicht anders, er spricht seine Ueberzeugung aus, denn sie ist sein Leben, sein eigenes Ich. Er kann auf alles Andere verzichten, nur nicht auf die Treue gegen sich selbst, Verstellung wäre Selbstvernichtung, Verrath. Die daraus entstehenden Folgen muß er tragen, und er trägt sie als Mann und wie ein Mann, und eben dadurch bewährt er sich als Mann. Wer human denkt und fühlt, wünscht, daß dieser bittre Kelch an jedem vorübergehe. Honcamp hat ihn gekostet, hat die Versuchung zur Unwahrhaftigkeit, die jener Conflict herbeiführte, glücklich bestanden — die Achtung folgt solchem Verhalten nach. Ein Mensch, der die Wahrheit liebt und ihr dient, ist Jedermanns Achtung werth — sagte Friedrich der Große, als er sofort nach seinem Regierungsantritt den, besonders von den Pietisten angeklagten, von seinem Vater vertriebenen Christian Wolf von Marburg nach Halle zurückrief und mit Ehren in sein Amt wieder einsetzte. —

Nachtrag.

Das traurige Schicksal Honcamp's weckt, wie ich oben sagte, unter Andern die Erinnerung an einen ähnlichen Vorgang in der Preußischen Culturgeschichte, der seiner Zeit die größte Aufregung hervorrief, von wichtigen Folgen begleitet war und auch jetzt noch Allen, die ihn gar nicht oder nicht genau kennen, bekannt und beachtet zu werden verdient.

Dem Vorfall ging eine große Aufregung vorher, welche durch das berüchtigt gewordene Religionsedict, dessen Urheberschaft von keinem geringeren Manne, als von dem Cabinetsminister Wöllner, der in der Preußischen Geschichte als

*) Die eignen Worte desselben verdienen behalten zu werden: „Jeder Staatsdiener hat doppelte Pflicht: gegen den Landesherrn und gegen das Volk — kann wohl vorkommen, daß beide nicht vereinbar sind; dann aber ist die Pflicht gegen das Land die erste.“

die Spitze aller religiös-kirchlichen Finsterlinge und Reactionäre bezeichnet wird, herrührte. Wir theilen dasselbe unten buchstäblich mit, zur Anschauung, was einst in einem protestanischen Staate möglich gewesen ist.

Vorhergegangen war dem zu besprechenden Vorfall eine Injurienklage des Hessen-Darmstädtischen Oberhofpredigers Stark gegen die Herausgeber der „Berlinischen Staatsschrift", Gedike und Biester, des Inhalts, daß sie ihn des heimlichen Katholicismus verdächtigt hätten. Die Angeklagten wußten so viele Gründe für ihre Anschuldigung vorzubringen, daß sie von dem Kammergericht freigesprochen werden mußten. Man wußte damals noch nicht, was erst 30 Jahre später, nach dem Tode des Stark zum Erstaunen der Welt an's Tageslicht kam — der ungeheure Skandal, daß derselbe Mann vor vielen Jahren nicht bloß als affiliirtes, sondern als wirkliches Mitglied in den Jesuitenorden eingetreten war und trotzdem als Präsident des lutherischen Konsistoriums fortgewirkt hatte.

Jene und ihnen ähnliche Thatsachen hatten unter Friedrich Wilhelm II., dem Nachfolger des Königs, von dem die Pfaffen aussagten, daß er in die Hölle gefahren sei, unter den Geistlichen und in der ganzen protestantischen Bevölkerung eine außerordentliche Aufregung hervorgebracht. Das nun zu erzählende Ereigniß war nur geeignet, sie zu steigern. Es betrifft den Religionsproceß gegen den Prediger Schulz in Gielsdorf bei Straußberg, Regierungsbezirk Potsdam, welcher auf Grund eines Kabinetsbefehls vom 13. Aug. 1791 in Untersuchung genommen wurde. Diese Kabinetsordre lautete:

„Mein lieber Etatsminister von Wöllner!"

„Ich höre von dem schon längst berüchtigten Prediger Schulz zu Gielsdorf, desgleichen von dem Prediger Stark zu Berlin, so viele böse Dinge, daß ich unmöglich dazu stillschweigen kann, sondern Euch hierdurch ernstlich anbefehlen muß, die Sache gründlich und nach aller Strenge untersuchen zu lassen. Ihr habt daher sogleich den Consistorial-Fiscal zu excitiren und ihm ein paar von den Oberconsistorialräthen zu Hülfe zu geben, damit ich desto sicherer sein möge, daß Alles

genau beobachtet werde, um hinter die Wahrheit zu kommen. Nehmet Euch der Sache mit Ernst an, im ganzen Lande deren sittenlosen Geistlichen Maß und Ziel zu setzen, und erinnert Euch stets, was Ihr in Eurem wichtigen Posten Gott, Mir und dem Staate schuldig seid! Ich setze mein völliges Vertrauen auf Euch und bin stets" ꝛc.

Die dieser Ordre zu Grund liegende verdächtigende Anschuldigung betraf Verbreitung von religiösen Irrthümern und der lutherischen Kirchenordnung widersprechenden Lehren und Ungehorsam gegen das Religionsedict. Noch bevor die beiden Consistorialräthe Hermes und Hillmer ihre Thätigkeit in der angeordneten Religionsinquisition angetreten, hatte der Amtsbruder des Stark zwei Berliner Schulmeister (!) — die Namen dieser Ehrenmänner waren Michaelis und Ahrend — nach den Pfarrdörfern des Predigers Schulz heimlich abgesandt, genaue Erkundigungen über denselben einzuziehen. Sie brachten dieselben zu Papier, fügten ihnen eine nachgeschriebene Predigt des Verdächtigten bei und händigten sie dem Consistorium ein.

Der Prediger Schulz stand als streng sittlicher Charakter bei seinen Patronen in hoher Achtung; sie nannten ihn ihren Freund und Lehrer. Eben so hoch schätzten ihn die Bauern seiner Dörfer, deren Freund und Armenpfleger er war. Seine Pfarrkinder standen zu den Gutsherrn in musterhaftem Verhältniß, und als Unterthanen erfüllten die Ortsangehörigen ihre Obliegenheiten und Pflichten auf's pünktlichste. Der geistliche Inspector der Diöcese ertheilte ihm das vortheilhafteste Zeugniß, und der Landrath des Kreises gab die Erklärung ab, die dem Schulz Eingepfarrten gehörten zu den besten, folgsamsten Unterthanen.

Nichts half, der Proceß kam vor das Kammergericht. Nicht zu vergessen: er hatte die „Frechheit" gehabt, mit dem Zopf im Nacken und in Stiefeln zu predigen, was ihm in der Geschichte den Namen Zopfschulz eingetragen hat. Die Pfarrkinder hatten nach der Versicherung des Landraths daran kein Aergerniß genommen.

Das Urtheil des Kammergerichts lautete:

„Daß Schulz zwar für keinen protestantisch-lutherischen, wohl aber für einen christlichen Prediger zu achten, und er hierdurch als christlicher Prediger und seine Gemeinde als christliche Gemeinde, so wie bisher geschehen, anzusehen und zu dulden wäre."

Der Minister Wöllner erklärte dieses durch Majoritätsbeschluß zu Stande gekommene Urtheil des in aller Welt durch seine strenge Gerechtigkeit und Unerschrockenheit (man erinnere sich des weltbekannten, unvergeßlichen Müller-Arnold'schen Processes!) berühmten Gerichtshofes für absichtliche Widersetzlichkeit gegen die landesherrlichen Verordnungen und veranlaßte dadurch Se. Majestät den König, die Entsetzung des Schulz von seinem Amte auszusprechen.

(In diesem Vorgange, wie in der Beschuldigung der Irrgläubigkeit, liegt die Aehnlichkeit der Angelegenheit des Schulz mit der Honcamp's, der, obgleich vom Disciplinarhof in wesentlichsten Dingen freigesprochen, trotzdem von der höheren Instanz zur Absetzung verurtheilt wurde.)

Das Urtheil hätte für die 13 Räthe, durch deren Mehrheit es zu Stande gekommen war, sehr ernste Folgen. In höchster Entrüstung erließ der König darüber eine Cabinetsordre, in welcher er den Richterspruch „eine elende Sentenz" nannte, ihn für einen „Schandfleck des Kammergerichts" bezeichnete und ihn „dem bösen Willen" der Räthe zuschrieb, indem er hinzufügte: „denjenigen Räthen, die sich unterfangen haben, Mir vorzuschreiben, den Schulz, seiner Irrlehren unerachtet, dennoch als einen Volkslehrer beizubehalten, kann dies nicht so frei ausgehen, um sie nicht in ihrem Muthwillen zu bestärken. Ihr (Großkanzler von Carmen) sollt ihnen in meinem Namen andeuten, daß sie wegen offenbarer Verdrehung des Religionsedicts, als vorgeschriebenen landesherrlichen Befehls, und wegen einer Anmaßung, die ihnen in keinem Betracht zukommen kann, verdient hätten, allesammt ihres Amtes entsetzt zu werden." Der König fügt hinzu, daß er sie „aus Mitleiden gegen ihre Familien und in Hoffnung

künftiger Besserung diesmal noch in seinen Diensten behalten" wolle, daß er aber „verbiete, irgend einen von ihnen „„avanciren"" zu lassen." Außerdem legte er Jedem eine „Geldbuße von ihrem vierteljährigen Traktement" auf und verordnete, „Solches zum Besten des Irrenhauses zu verwenden." Der Kammergerichtsrath v. Arnim, der „besonders insolent gewesen", wurde besonders „reprimandirt" und in eine Strafe von hundert Ducaten genommen. Endlich gab Se. Majestät die Versicherung kund, daß er Beamte der Art „derb auf die Finger klopfen werde."

Gegen den Probst Teller, dessen theologisches Gutachten das Kammergericht „verführt" habe, wurde eine Buße des vierteljährigen Traktements und eine dreimonatliche Amtssuspension ausgesprochen. Teller hatte zwar zugegeben, daß Schulz von den Lehren der lutherischen Kirche, aber nicht von den Grundwahrheiten der christlichen Religion abgewichen sei.

Der Präsident des Kammergerichts v. Schrötter, welcher bei der Abstimmung zur Minorität gehört hatte, erstattete über den Hergang freiwillig einen Bericht an den König, in dem er Grundsätze aussprach, die jedem Gerichtshof als Richtschnur vorzuleuchten verdienen.

Nachdem er den Charakter der Gewissenhaftigkeit und der Treue der Räthe das ehrenvollste Zeugniß ausgestellt und auf den über alle Lande verbreiteten Ruf der hohen Achtung vor dem Kammergericht hingewiesen hatte, fährt er fort: „Ich weiß nicht, wie ich den Schmerz überleben werde, wenn gerade unter meinem Präsidio dieser Ruf und diese Achtung des Publikums für das Kammergericht zernichtet oder wenigstens verringert werden sollte. Der Lauf der Gerechtigkeit darf nicht durch Machtsprüche und Kabinetsordres gehemmt werden. Ungekränkte Stimmfreiheit des Richters und die Sicherheit, daß ihn für seine ohne Nebenabsichten abgegebenen Meinungen keine andre Belohnung oder Strafe treffen könne, als die Hochschätzung oder der Tadel des vernünftigen Publikums, sind und bleiben in der That die ersten und wesentlichsten Erfordernisse einer guten Justizpflege. Wenn der Richter aber erst in

Gefahr kommt, durch eine noch so gewissenhafte Meinung oder Entscheidung sich Ungelegenheiten, Verdruß und Strafe zuziehen, zu können sobald seine Meinung das Unglück hat, einem Minister oder sonst irgend einem Manne von Bedeutung und Einfluß zu mißfallen; o! dann wird an die Stelle der gewissenhaften Unparteilichkeit bald eine verderbliche Politik treten; man wird bei Abgebung seiner Stimme nicht mehr bloß auf Gott, Gesetz und Gewissen, sondern auf Klugheit, auf eigenen Vortheil und auf eigene Erhaltung Rücksicht nehmen; gegen keinen Größeren und Mächtigeren wird der Arme und Verlassene Gerechtigkeit erhalten, und auf den Plätzen der biederen nnd gerechten Männer, welche jetzt die Preußischen Gerichtshöfe fassen, werden künftig feige und bestechbare Miethlinge sitzen, sowie es in allen Staaten der Fall ist, wo die Gerichtshöfe unter dem Einfluß der Günstlinge und der Großen stehen."

Zum Schlusse beantragte der edle, mannhafte Präsident „Zurücknahme der Kabinetsondre."

Darauf erfolgte das „Avertissement", daß, da „Se. Majestät aus angeborner Milde stets mehr zum Verzeihen als zum Strafen geneigt sind, Allerhöchstdieselben die Versicherung der Supplikanten, daß sie diesen groben Fehler nicht aus Vorsatz oder bösem Willen begangen haben, für diesmal noch in Gnaden annehmen, künftighin aber" u. s. w.

Bei der Absetzung des Schulz verblieb es. Er erhielt indessen später eine Stelle bei der Accise unter den „Zöllnern", eine Gunst, dem Geistlichen erwiesen, die dem Lehrer Honcamp nicht wurde, der mit seinem spärlichen Wartegeld (worauf?) warten mußte, bis der Tod ihn nicht mehr warten ließ und, mitleidiger als die Herrn Menschen, ihn in seine Arme schloß. —

Der Proceß des Zopfschulz ist von mehreren Schriftstellern behandelt worden; das letzte Mal vor etwa zwölf Jahren von dem Berlinischen Justizrath Volkmar. Der bekannte Historiograph Preuß gedenkt des merkwürdigen Handels neuerdings in dem diesjährigen Februarheft der „Zeitschrift für Preuß. Geschichte und Landeskunde, Berlin 1866, Barth." Preuß sagt:

„Wöllner's zwölfjährige Geistesdespotie setzte in dem Kulturstaate Preußen den Segen der Denk-, Preß- und Redefreiheit zur Zeit des großen Königs — in ein neues, zuvor noch immer nicht allseitig genug erkanntes Licht. Aber Wöllner brachte noch ein Vierteljahrhundert (!) nach seinem Tode auf den Pfarreien, in den Schulen und in der Verwaltung durch seine unwissenschaftlichen geistigen und moralischen Schächer Unheil. Viele Kandidaten sind zu Verstellung und Heuchelei verleitet worden, um zu einem Amte zu gelangen. Auch der polemischen Erbitterung folgten traurige Nachwehen, obgleich die gesunde Gegenkraft nicht bloß die Kirche, Schule und Wissenschaft Segen schuf, sondern auch für das Leben Charaktere bildete, welche in späteren Jahren noch zum Vorbilde dienten."

Friedrich Wilhelm II. machte 1797 Friedrich Wilhelm III. Platz. Wöllner erhielt am 11. März 1798 seine Entlassung ohne Pension. Er erneuerte sein Gesuch um Gnadengehalt zwei Mal, aber vergeblich. Er zog sich dann auf seine Güter zurück und starb daselbst „in seinem Nichts durchbohrenden Gefühle" am 10. Septbr. 1793. —

Mit ihm endigte die geistig traurigste Periode, die der Preußische Staat bis dahin erlebt hatte. Die Geschichte hat über ihn den Prediger, Oberhaupt des heimlichen Rosenkreuzer-Ordens und Staatsminister, das Urtheil gesprochen: Er war ein Unglück. Friedrich Wilhelm III. machte den Aufklärungsverächtern durch eine ewig denkwürdige Ordre ein Ende:

„Zu des verewigten Münchhausen Zeit war kein Religionsedict im Lande, aber gewiß mehr Religion und weniger Heuchelei als jetzt, und das geistliche Departement stand bei Inländern und Ausländern in der größten Achtung. Vernunft und Philosophie müssen die unzertrennlichsten Gefährten der Religion sein; dann wird sie durch sich selbst fortbestehen, ohne der Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudringen und den Nachkommen vorzuschreiben, wie sie zu jeder Zeit und

in jeden Verhältnissen über Gegenstände, die den wichtigsten Einfluß auf ihre Wohlfahrt haben, denken sollen."

Religionsedict von 1788,
über welches nicht weniger als 94 Streitschriften erschienen sind.

III.

Der Regulativgeist im Religionsunterrichte der Seminare.

(Zur Beleuchtung eines Artikels im Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, herausgegeben von Stiehl. Decemberheft 1865.

Vorbemerkung.

Die folgende Arbeit ist auf ausdrücklichen Wunsch Diesterweg's, der sich in diesen Blättern schon selbst über dasselbe Thema verbreitet hat, für das pädagogische Jahrbuch geschrieben. Da das Jahrbuch nicht fortgesetzt wird, so erscheint die Abhandlung ebenfalls in den Rheinischen Blättern.

W. L.

Welche Stellung ich zu den preußischen Schulregulativen einnehme, ist bekannt genug. Die Leser des pädagogischen Jahresberichts von Lüben werden es hinlänglich aus meinen Referaten über den Religionsunterricht ersehen haben. Ein Feind der Stabilität und Reaction, hasse ich dieselbe besonders auf religiösem Gebiete. Nirgends ist ja auch ihr Auftreten widerwärtiger, nirgends wirkt ihr Einfluß verderblicher, als hier, wo es sich um das Heiligste handelt, was dem Menschen gegeben ward. Wie könnte ich mich daher mit den preußischen Schulregulativen befreunden, die allen Zeitforderungen zum Trotz den Religionsunterricht in Fesseln schlagen, welche ihn an einer lebenskräftigen Entwickelung hindern und seine heilbringende Wirksamkeit unmöglich machen. In ihnen

kann ich nur Verderben erblicken, Verderben für Lehrer und Schüler, Verderben für ganze Generationen.

Der Regulativgeist ist ein Geist, der die Finsterniß mehr liebt, als das Licht, der an keinen Fortschritt des Christenthums glaubt und der darum nicht nur beim Alten und Veralteten stehen bleibt, sondern auch jede freie, selbstständige Entwickelung des Individuums zu verhindern strebt. Seine Tendenz ist, den traditionellen Confessionalismus in Geltung zu erhalten, — seine Methode mechanische Dressur.

Unter der Zwangsherrschaft dieses Geistes kann der evangelische Religionsunterricht nimmermehr heilsame Früchte tragen. Denn so fest die Forderung steht: die Wissenschaft muß frei sein, wenn der Protestantismus seiner Bestimmung entsprechen und sich zum Segen der Welt entwickeln soll, — so fest steht es auch: zur Freiheit, zu selbstständigem Denken, Forschen, Handeln müssen die Erzieher des Volkes erzogen werden, wenn durch sie das heranwachsende Geschlecht zu wahrer Religiosität erzogen werden soll. Die Knechtschaft muß aufhören, welche die Geister in Formeln bannen, welche die Zeitbildung in ihrer freien Entwickelung hemmen will.

Und die Zeit wird kommen, wo diese Freiheit in ihr volles Recht eintreten, wo man einsehen wird, wie nur durch fortschreitende Aufklärung das Licht der Wahrheit erhalten und genährt, wie nur durch religiöse Charakterthätigkeit der Einzelne ein achtbarer Mensch und das ganze Volk eine glaubensstarke und sittlich gute Nation, die gesammte Christenheit ein Reich Gottes im wahren Sinne des Wortes werden kann.

Aber wehe, sagte der Heiland, wehe denen, durch welche Aergerniß kommt; und wehe darum auch denen, die jetzt noch den Versuch machen, den Fortschritt in der Erkenntniß der Wahrheit aufzuhalten! Der Reactionsgeist auf dem Gebiete der Religion bringt heilloses Verderben. Ueberall sind in seinem Gefolge Glaubenszwang, Gewissensknechtung, Unnatur, Heuchelei, Scheinheiligkeit, Verfolgungssucht. Haben wir nicht noch in diesem Jahre in der erschreckendsten Weise gesehen, welche verderbliche Früchte menschlicher Entartung die religiöse

Reaction trägt? In ihren furchtbarsten Extremen haben sie sich uns gezeigt bei den Ultramontanen in den Ketzerverfolgungen der Tyroler, in dem entsetzlichen Blutbad zu Barletta, in den entsetzlichen Grausamkeiten, welche die Böhmen an den unglücklichen Verwundeten auf dem Schlachtfelde und an Anderen mit der raffinirtesten Bosheit und Heimtücke verübten. Man sage nicht, dahin könne nur der katholische Zelotismus führen, auch die Reaction in der protestantischen Kirche hat ähnliche Früchte getragen. Ich erinnere nur an die Hinrichtung des Nikolaus Krell zu Dresden, der ein Opfer der Orthodoxie des 16. Jahrhunderts wurde, — an die Hexenverbrennungen, die der Wahnglaube noch im vorigen Jahrhundert veranstaltete, — an die Protesthetze gegen Schenkel und an die schmählichen Denunciationen unserer Tage. Und führt nicht die protestantische Orthodoxie ihre Anhänger dem Ultramontanismus in die Arme?

Auch der Regulativgeist ist ein Geist der Reaction, der der katholischen Kirche in die Hände arbeitet, ein Geist der Verfinsterung, der nur blinden Autoritätsglauben nährt. Wie sehr schadet er der lebenden und wie sehr versündigt er sich an der kommenden Generation. Lehrer, in diesem Geiste erzogen und wirkend, können keine Menschen, keine Charaktere bilden, wie unsre Zeit sie braucht, — können keine Christen bilden, wie das lautere Wort Gottes und das Leben der Gegenwart sie fordert. Denn — „wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen?“ wenn die Lehrer im Dunkeln erhalten werden, womit sollen sie der Jugend voranleuchten? wenn sie in Fesseln geschlagen werden, wie können sie freie Menschen erziehen? wenn sie jesuitisch erzogen werden, wie können sie Protestanten erziehen? wenn sie auf die Bahn des Rückschritts getrieben werden, wie können sie den Fortschritt fördern? wenn sie hinter der Zeitbildung zurückbleiben, wie können sie zeitgemäß bilden? wenn sie Unvernunft zu lehren haben, wie können sie vernünftige Aufklärung fördern? wenn sie selbst verstockten Wesens sind, wie können sie offene, ehrliche Charaktermenschen schaffen?

Das ist das Verderben, das der Regulativgeist säet: Glauben, der nicht Glaube ist und der nur auf traditioneller Menschensatzung ruht, — Lehren, die der Zeitbildung hohnsprechen und darum die Religion dem Indifferentismus, dem Spott, der Verachtung preisgeben, — Dogmen, die in ihren Consequenzen entsittlichen, — ein Leben, das nicht wahr und offen ist, — Charakterlosigkeit, die kein entschiedenes Handeln aufkommen läßt. Gerade das Unvernünftigste und Widersinnigste wird als das Wahrste und Wichtigste in der Religion gepriesen. „Die verblendete Reaction, sagt Schenkel (Kirchliche Zeitschrift, 1865, Heft 6, S. 386) sehr richtig, die verblendete Reaction unsrer Tage behauptet, wer das Christenthum in Licht und Vernunft suche, sei ein Unchrist, — es bestehe in der Leugnung der Vernunft." Und es ist sehr zu beklagen, daß gerade in Preußen, dem größten protestantischen Staate, eine solche Reaction eingetreten ist. Aber ich bin auch, wie Schenkel, der Ueberzeugung: Eben dieses Preußen, das durch die Union von 1817 eine neu belebte evangelisch-christliche Kirche in's Leben rief und den Ruhm, ein Staat der Intelligenz zu sein, sich erwarb, wird auch der Hort des wahren Protestantismus sein und bleiben und ihn in die rechte Bahn leiten, sobald es sich nicht mehr einer freien protestantischen Theologie und einer aufrichtig gemeinten nach dem Gemeindeprincip organisirten Kirche verschließt. Und eben darum halte ich es auch für eine heilige Pflicht aller Freunde des Fortschritts, den reactionären Regulativgeist mit aller Macht zu bekämpfen.

Das freilich muß ich mir nach allen diesen Aeußerungen vorhersagen, man wird mich für einen blinden Eiferer halten, der, von Vorurtheilen eingenommen, das Gute ignorirt und der Uebertreibung sich schuldig macht. Ich lasse ruhig diesen Vorwurf über mich gehen; denn ich bin mir bewußt, daß ich keineswegs das Gute verkenne, was sich in den Regulativen findet, daß ich keineswegs die Vorwürfe, die ich denselben mache, aus der Luft greife, und daß ich die nachtheiligen Wirkungen, die ich von ihnen befürchte, keineswegs übertreibe.

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen,“ — diesen Grundsatz habe ich auch in Bezug auf die Regulative festgehalten. Ich habe nicht voreilig abgeurtheilt, aber die Früchte, welche ich die Regulative bringen sah, haben mein Urtheil über dieselben mehr und mehr bestärkt. Solche Früchte liegen mir in Menge vor, namentlich in den zahlreichen Schriften zum Religionsunterricht, über die ich jährlich in Lüben's Pädagogischem Jahresbericht zu referiren habe, aber auch in den Erfahrungen, die ich an regulativisch erzogenen Lehrern und Schülern zu machen Gelegenheit hatte. Wie viele Schriften erscheinen jährlich für den Religionsunterricht, welche, weil ihre Verfasser ihrer eigenen Versicherung nach sich vom Regulativgeiste leiten lassen, weit zurückführen auf das mittelalterliche scholastische Dogmensystem, und wie manche ihrer Verfasser lassen dabei deutlich erkennen, daß sie wider Willen jenem Geiste folgen und daß sie weit evangelischer, weit praktischer und für wahrhaft christliche Religiosität wirksamer unterrichten würden, wenn sie sich dem herrschenden Systeme nicht zu fügen brauchten. Wie manche Erfahrungen habe ich an Lehrern gemacht, die, weil sie im Seminar regulativisch dressirt waren, gar nicht verstanden, nach den Forderungen der Pädagogik zu unterrichten, und noch weniger, erbaulichen Religionsunterricht zu treiben. Zwar waren sie ganz sicher im Vortrag der biblischen Geschichten genau nach den Worten der Bibel, ganz sicher im Recitiren der vorgeschriebenen Lieder und Sprüche, aber nicht im Stande, durch geschickte Fragen bei unsicherem Nacherzählen auf das Rechte hinzuleiten oder die Hauptgedanken des Vorgetragenen zu entwickeln, und gar nicht darauf bedacht, auch eine erbauliche Wahrheit zum bleibenden Eigenthum des Schülers zu machen und für seine Herzensbildung zu verwerthen. Wohl habe ich auch Welche unter ihnen gefunden, die dies Alles nicht aus der Acht ließen und es recht wohl zu handhaben verstanden, die sich aber genöthigt sahen, tiefere Entwickelungen, eingehendere Erklärungen und Besprechungen des dem Gedächtnisse Eingeprägten zu unterlassen, — weil sie sonst das vorgeschriebene Pensum des übermäßigen Memorirstoffes

nicht absolviren konnten und befürchten mußten, von dem revidirenden Schulrathe darüber getadelt zu werden, daß sie hinter ihren nur dressirenden Collegen zurückgeblieben wären. Ebenso habe ich Erfahrungen an Schülern aus Regulativschulen gemacht, die mich mit wahrem Abscheu gegen die Regulative erfüllten. Ich sah an diesen Schülern nicht bloß, daß sie durch ihre bisherige rein mechanische Behandlung ganz unfähig zu selbstständigem Denken geworden waren und auch nicht den leichtesten Bibelspruch nach seinem Inhalt und Werth auffassen konnten, sondern auch, daß das Einmaleins, geographische Definitionen ꝛc. mit derselben scheinheiligen Demuth in ihrem Aeußeren herbeteten, wie den Katechismus, und daß kindliche Offenheit und Zutraulichkeit ihnen ganz fremd war.

Man darf mir also nicht schuldgeben, daß ich voreilig und in grundlosen Vorurtheilen befangen gegen die Regulative eifere. Auch bin ich keineswegs so blind, daß ich das Gute, das in den Regulativen enthalten ist, nicht erkennen könnte und wollte. Mein Urtheil über dieselben geht vielmehr dahin: Was unserm Volksschulwesen sammt den Seminaren noththut, ist Vereinfachung und Vertiefung. Davon haben die Verfasser der Regulative unverkennbar eine Ahnung oder auch eine deutliche Vorstellung gehabt; denn sie suchen dieses Bedürfniß zu befriedigen und haben dafür auch recht praktische Grundsätze aufgestellt. Aber was helfen gute Grundsätze, wenn sie nicht festgehalten und befolgt werden? Wären die Regulative ihren Grundsätzen treu geblieben, so hätten sie auf diesem Grunde viel Gutes schaffen können. Aber sie sind von denselben abgekommen, weil sie in ein einseitiges Parteiwesen sich verrannt haben. Was sie auf der andern Seite an Vereinfachung erstreben, heben sie durch Anhäufung des Memorirstoffes doppelt wieder auf, und in den Seminaren kommt es statt der Vertiefung schließlich nur zur Routine. So hat es denn zwar den Schein, als sollte mit ihnen den Forderungen der Pädagogik unsrer Zeit entsprochen werden, aber in Wirklichkeit bleiben sie beim Alten stehen; ja, sie schreiben Einrichtungen des Unterrichts vor, welche die Befolgung ihrer eignen

guten pädagogischen Grundsätze unmöglich machen. Dazu kommt, daß glaubenseifrige Seminardirectoren und Lehrer bei Befolgung der Regulative sich der Uebertreibung und des Mißverstehens derselben schuldig machen, so daß nicht Alles was regulativmäßig geschieht, auf Rechnung der Verfasser der Regulative kommen darf. Diese Herren glauben nicht genug thun zu können, um in einer den Behörden gefälligen Weise zu handeln. Immerhin aber verschwindet das Gute, was die Regulative enthalten, unter der Menge der Fehlgriffe, welche Pfleger derselben in ihrer methodischen Ausführung sich zu schulden kommen lassen, und der religiösen Nachtheile, welche aus ihrer reactionären Tendenz hervorgehen.

Um nun zu allem bisher Gesagten einen Beleg aus der neuesten Zeit zu bringen, wenden wir uns zur Betrachtung einer regulativmäßigen Unterrichtsbestimmung, die von um so größerer Bedeutung ist, da sie den Seminarunterricht, also die Bildung der Lehrer betrifft, und da sie in einem Regierungsorgan veröffentlicht, also von maßgebender Seite gutgeheißen wird. Es ist der Artikel in Stiehl's Centralblatt (Decemberheft, 1865. S. 715 ff.), welcher die Ueberschrift trägt:

Leitende Grundsätze bei Ertheilung des Katechismusunterrichts im Seminar.

(Thesen zur Besprechung in einer Seminardirectoren-Conferenz.)

Was in diesem Artikel über den Katechismusunterricht im Seminar aufgestellt wird, können wir unbedenklich als eine authentische Interpretation der Regulative ansehen; denn der Thesensteller, der sich übrigens nicht genannt hat, versichert selbst, daß seine Ausführung mit dem Regulativ für den Seminarunterricht übereinstimme, — es ist mit keinem Worte erwähnt, daß die Seminardirectoren, für deren Conferenz sie bestimmt ist, Widerspruch gefunden habe, — und, was die Hauptsache ist: Stiehl, „der Vater der Regulative", hat sie ohne die geringste mißbilligende Bemerkung in seine officiöse Zeitschrift aufgenommen, in welcher sicherlich keine Ansicht laut werden darf, die mit dem Regulativgeist in Widerspruch steht.

Wenden wir uns nun zu dem Artikel selbst, so ist voraus zu bemerken, daß der Thesensteller mit dem Katechismus, der dem Unterrichte zu Grunde liegen soll, nur den lutherischen gemeint haben kann, wie unzweifelhaft aus seiner ganzen Darstellung hervorgeht. Auch das ist ein Zeichen des exclusiven Regulativgeistes; denn es wäre doch billig und gerecht, in dem Staate der Union nicht bloß von dem „einen“, dem lutherischen Katechismus zu reden, sondern auch den anderen, den der Reformirten, zu berücksichtigen. Die Consequenzen, die sich daran knüpfen lassen, und die ebenfalls ein Zeichen des verderblichen Schulregulativgeistes sind, übergehe ich für jetzt. Genug, wir haben es hier mit einem exclusiven lutherischen Religionsunterrichte zu thun.

Seinen Erörterungen über denselben schickt der Thesensteller zwei Grundsätze voraus, in denen er nach seiner Ueberzeugung „mit allen seinen Herrn Collegen im völligen Einklange sich befindet“, nämlich die:

a) „Der reine Katechismustext, von allen fremden Zuthaten befreit, bildet die Grundlage des Unterrichts.

b) Seine Aufgabe ist es, die seligmachende Wahrheit, die in dem Katechismus, ihren präcisesten und klarsten Ausdruck gefunden hat, zur lebendigen und Leben schaffenden Darstellung zu bringen. Es handelt sich also beim Katechismusunterrichte nicht um trockene Mittheilung von Definitionen der im Katechismus enthaltenen religiösen Begriffe oder um systematische Entwickelung seines Lehrinhaltes.“

Es sollte mich sehr wundern, wenn wirklich die Herrn Seminardirectoren mit diesen Grundsätzen im völligen Einklang sich befänden. Dem ersten handeln sie gewiß alle entgegen, da sie gewiß alle bemüht sind, aus dem reichen Schatze des Evangeliums zu dem Katechismustext hinzuzuthun, was von christlichen Lehren in demselben fehlt, wie die Lehren von unsrer Kindheit zu Gott, von der christlichen Bruderliebe, von den Selbstpflichten u. v. a. Wenn irgend Einer, so habe ich bei meinen jährlichen Referaten für den Pädagogischen Jahresbericht Gelegenheit, dies bestätigt zu sehen, und muß auch

solche „Zuthaten“ von ganzem Herzen billigen, wenn ich es auch nicht billigen kann, daß sie oft an unrechtem Ort und mit gezwungener Anknüpfung an einzelne Katechismusworte geschehen, und wenn ich es auch tadeln muß, daß sich unter den „Zuthaten“ auch solche finden, die nur der scholastischen Tradition entlehnt sind, wie die Lehren von der Trinität, der Erbsünde, der Ewigkeit, der Höllenstrafen u. s. w.

Auch gegen die Behauptung des zweiten Satzes, daß „die seligmachende Wahrheit in dem Katechismus ihren präcisesten und klarsten Ausdruck gefunden habe“, wird jeder Unbefangene gar Manches einzuwenden haben. Mich wenigstens hat eine langjährige Erfahrung genugsam überzeugt, wie wenig die Ausdrucksweise des Katechismus den Anforderungen an Präcision und Klarheit des Unterrichts in unsrer Zeit entspricht, wie viele Erklärungen zu den Erklärungen Luthers hinzukommen müssen, um sie den Schülern faßlich und genießbar zu machen, und wie viele schöne Zeit darüber der Schule verloren geht. Widerspricht doch auch jener Behauptung die Menge von Commentaren, welche jährlich von den orthodoxesten Lehrern zum Verständniß des Katechismus herausgegeben werden. Und wo wäre unter diesen Commentatoren auch nur Einer, dem es gelungen wäre, von dem höchst unklaren Ausdruck der lutherischen Abendmahlslehre: „Es ist der wahre Leib unsers Herrn Jesu Christi, unter dem Brot und Wein uns Christen zu essen und zu trinken von Christo selbst eingesetzt“ eine Erklärung zu geben, welche an sich faßlich und nicht nur die katholische Transsubstantiationslehre entschieden zurückweisend, sondern auch mit der Schriftlehre in völligem Einklang wäre? Wer könnte es für präcis erklären, was Luther im 4. Hauptstücke „zum Dritten“ und „zum Vierten“ über die Taufe sagt, wo er doch offenbar viel zweckmäßiger und praktischer verfahren wäre, wenn er sich auf das von ihm selbst benutzte Bibelwort (Tit. 3, 5) beschränkt hätte: „Gott macht uns selig durch das Band der Wiedergeburt und des heiligen Geistes“ oder auf das noch einfachere und verständlichere Wort 1. Petri 3, 21: „Die Taufe ist der Bund eines guten Gewissens mit Gott“? Wer sähe sich nicht

genöthigt, so manche absolute Ausdrücke des Katechismus (wie „afterreden, bösen Leumund machen" im 8. Gebot) erst in unser Deutsch zu übersetzen und den Schülern verständlich zu machen? Wer müßte ihnen nicht grammatische Berichtigungen und Erörterungen geben bei den Stellen, wo Luther in seiner ungenirten Weise verschiedenartig zu Construirendes in einer Form zusammenfaßt, wie: „das Alles ich ihm zu danken und zu loben &c.", „der wahre Leib und Blut", „mit falscher Waare oder Handel" (bei welcher letzteren Zusammenstellung schon manchmal die Kinder daran Anstoß nehmen, daß es scheint, als dürfe man durch Handel nichts an sich bringen)? Wie irreführend ist es, daß in der Erklärung des dritten Artikels gelehrt wird, der heilige Geist werde uns die Sünden vergeben, während die Bibel lehrt: Gott ist es, der sie vergiebt! Wie sprachwidrig sind die Sätze: „Wenn Gott allen bösen Rath und Willen bricht, und hindert, so uns — als da ist", — „denn wir sind der keines werth, das wir bitten", „denn wir täglich viel sündigen", — „welche Worte sind neben dem leiblichen Essen und Trinken als das Hauptstück im Sakrament" — &c. &c. — Doch der Thesensteller mag die weiteren Widerlegungen seiner Ansicht in meinem eingehenden Aufsatze „Dr. Luthers kleiner Katechismus" (Allg. deutsche Lehrerzeitung, 1853, No. 11) nachlesen, und er wird sich überzeugen, daß „in Betreff seiner Grundsätze ein so völliger Einklang" nicht herrscht, wie er meint.

Die **Thesen** selbst, die wir nun näher betrachten wollen, sind folgende:

1) Der Katechismusunterricht im Seminar geht über den in der Volksschule hinaus.

2) Seine Aufgabe ist Begründung einer eignen Glaubensüberzeugung.

3) Die unterrichtliche Thätigkeit hat a) den im Katechismuswort liegenden Gedanken aus demselben zu entwickeln; b) seinen Zusammenhang mit dem Wort Gottes und der evangelischen Lehre nachzuweisen und dadurch tiefer zu begründen; c) das so gewonnene Resultat sprachlich zusammen zu fassen

und zu fixiren; d) sodann dasselbe zur Persönlichkeit des Zöglings in lebendige Beziehung zu setzen. Dies geschieht durch Veranschaulichung, Exemplification und durch Assimilation mit bereits vorhandenen Vorstellungen.

4) Für Ertheilung eines ersprießlichen Religionsunterrichts in der Volksschule ist die warme und lebendige Glaubensüberzeugung des Lehrers dasjenige Moment, welches einer methodisch richtigen Behandlung erst ihren Erfolg sichert."

Diesen Thesen werden 14 Motive vorausgeschickt, die zwar nicht streng nach den hier mitgetheilten 4 Hauptsätzen geschieden sind, aber doch leicht erkennen lassen, in welchem Sinne sie aufzufassen sind.

Erste These.

Es ist ein allgemein anerkannter Grundsatz, daß der Lehrer mehr wissen muß, als der Schüler. Dieser Grundsatz ist so selbstverständlich, daß man nicht annehmen kann, der Thesensteller habe nur die Absicht gehabt, ihn zur Geltung zu bringen, als er unter No. 1 sagte: „der Katechismusunterricht im Seminar geht über den der Volksschule hinaus." Man sollte daher erwarten, er werde in dem dazu gegebenen Motiv verlangen, daß der künftige Religionslehrer durch freies Forschen in der heiligen Schrift, durch Darlegung der geschichtlichen Entwickelung unsrer Religion, durch vergleichende Darstellung der sich entgegenstehenden Glaubensansichten zu einer selbstständigen Ueberzeugung und toleranten Beurtheilung der Gegensätze herangebildet werden. Aber nichts weniger als das! In dem einzigen Motiv, welches er zu diesen Thesen gibt, begnügt er sich damit, nur mit andern Worten dasselbe negativ zu sagen: „der Katechismusunterricht ist nicht dem in der Elementarschule zu ertheilenden schlechthin identisch und conform; sondern er geht über denselben hinaus." Was damit gemeint ist, ergiebt sich aus den folgenden 13 Motiven: der Religionsunterricht soll lediglich Katechismusunterricht sein und im Seminar eingehender beweisen, ausführen und ergänzen, was im Katechismus steht und was dem

Seminaristen als rechtgläubige Lehre octroyirt wird. Einen Commentar dazu liefert Lüben in seinem Pädagog. Jahresberichte 1865, S. 666—667, der aus einem Rescripte über die Lehrerconferenzen von der Regierung zu Frankfurt a. O. nachweist, wie die preußischen Lehrer angeleitet werden sollen, Alles für wahr zu halten, was in den Regulativen steht, und Alles für falsch und verwerflich, was von ihnen abweicht. Es wird nämlich in jenem Rescripte den Superintendenten und Schulinspectoren zur Pflicht gemacht, alle von den Regulativen „abweichenden Meinungen“ zu berichtigen, also Alles für falsch zu erklären, was nicht mit den Regulativen übereinstimmt. Werden aber noch immer die Lehrer in so eingeschränkten Grenzen gehalten, wie viel mehr muß das bei den Seminaristen der Fall sein! Und wie viel muß diese Beschränktheit des Religionsunterrichts im Seminar der Wirksamkeit des künftigen Lehrers Eintrag thun. Wird sein Blick nicht über den Katechismus hinaus erweitert, erzielt das Weitergehen des Seminarunterrichts gar nichts weiter, als die Befestigung des altorthodoxen Autoritätsglaubens, wird im Seminar das Wort des Apostels 1. Thess. 5, 21: „Prüfet Alles und das Gute behaltet“ gar nicht zur Geltung gebracht, — wie kann der künftige Lehrer mit sich selbst einig werden, wenn ihn das Leben unvermeidlich in Conflict mit seiner unhaltbaren Ueberzeugung bringt? wie kann er bei seiner religiösen Stabilität eine geachtete Stellung einnehmen in der immer fortschreitenden Zeit? wie kann er vor den Eltern seiner Schüler sich verantworten, wenn sie eine gerechte Mißbilligung seiner Richtung kundgeben?

Zweite These.

Indem diese These zur Aufgabe stellt: „die Begründung einer eignen Glaubesüberzeugung“, scheint sie unser Urtheil über die erste zu widerlegen. Allein die zu ihr gehörigen Motive bestätigen dasselbe vollkommen und beweisen, daß die hier gestellte Forderung eine illusorische ist. Aus ihnen stellt sich nämlich klar heraus, daß es nicht sowohl auf die „eigne“

Glaubensüberzeugung des Seminaristen abgesehen ist, als vielmehr und lediglich nur auf die Befestigung seines **Glaubens an das Wort des Katechismus.**

Täuschung ist's, wenn hier das **Wort Gottes als Ausgangspunkt** des Katechismusunterrichts hingestellt wird, um eigne Glaubensüberzeugung in den Schüler klar und sicher zu begründen.

Täuschung ist es, wenn hier überhaupt so geredet wird, als ob der Seminarist durch klares und sicheres Bewußtwerden überhaupt eine **eigne Glaubensüberzeugung** gewinnen und die Erkenntniß der Wahrheit dem Glauben vorangehen solle.

Diese beiden Punkte sind offenbar die entschiedensten, um den Regulativgeist zu charakterisiren, der den Religionsunterricht im Seminar leitet. Bei ihnen müssen wir daher länger verweilen. Es wird sich dabei klar herausstellen,

1. daß nach des Thesenstellers eigner Auseinandersetzung nicht „das Wort Gottes der Ausgangspunkt des Katechismusunterrichts" ist, sondern der **traditionelle Kirchenglaube**, und
2. daß nach ihm der Seminarist nicht zu einer selbstständigen „eignen Glaubensüberzeugung", sondern zu einem **blinden Autoritätsglauben** erzogen werden soll.

1) Wäre der Thesensteller nicht von der vorgefaßten Meinung ausgegangen, daß der Katechismus der Bibel völlig gleichstehe und daß das Wort Gottes nothwendig nur auf die Katechismuslehre hinführe, so hätte er schon vom Worte Gottes nicht sagen dürfen, daß es als Ausgangspunkt des **christlichen** oder **evangelischen** Religionsunterrichts hinzustellen sei. Doch wir wollen seinen Ausdruck nicht urgiren, da er ja nur vom „Katechismusunterricht" im Seminar reden will.

Wichtiger ist der Widerspruch, in dem er mit sich selbst steht. Nachdem er im Motiv 3 erklärt hat, das Wort Gottes sei als **Ausgangspunkt** des Katechismusunterrichts hinzustellen, und sich damit den Schein gibt, als wolle er, wie es dem christlichen Lehrer ziemt, die reine Bibellehre zu Grunde legen und erst, nachdem er durch sie die Schüler zu einem

„klaren Bewußtsein" der eignen Glaubensüberzeugung (s. Motiv 2) geführt hat, an den Katechismus herantreten, — spricht er in den nachfolgenden Motiven (5 und 6) das gerade Gegentheil aus. Obgleich er nämlich selbst den Spruch Röm. 10, 17: „So kommt nun der Glaube aus der Predigt, das Predigen aber durch das Wort Gottes" als maßgebend anführt, sagt er doch weiter unten: „Es kommt zunächst darauf an, die im Katechismusworte selbst liegenden Gottesgedanken zu entwickeln, indem der Unterricht den Worten des Katechismus mit Discretion (!) Schritt für Schritt folgt." Außer allem Zweifel klar und deutlich ergibt sich aber seine wahre Meinung aus der nachfolgenden Erklärung: „Es ist also nöthig, nachdem bei einem vorliegenden Abschnitt der Sinn des Katechismusworts schlicht und einfältig entwickelt ist, daß dann in die Tiefe des Wortes Gottes hinabgestiegen werde." Dabei ist keineswegs seine Absicht, die künftigen Lehrer anzuleiten, daß sie thun, wie die Judenchristen zu Beroe, von denen der Apostel sagt (Apostelgesch. 17, 11): „Sie waren die edelsten unter denen zu Thessalonich; die nahmen das Wort auf ganz williglich, und forscheten täglich in der Schrift, ob sich's also hielte"; — sondern er beschränkt die Forschung lediglich darauf, daß sie erkennen sollen, wie durch sie nur die „Gottesgedanken und Gottesworte des Katechismus bewahrheitet werden. Weit entfernt also, daß die Seminaristen auf die Höhe eines durch freie Schriftforschung geläuterten Glaubens geführt und in den Stand gesetzt werden, mit heiliger Begeisterung für die christliche Wahrheit auszurufen: „Herr, wohin sollen wir gehen? nur Du hast Worte des ewigen Lebens!" werden sie nur darauf dressirt, daß sie sprechen: Heil uns, wir stehen in der Wahrheit des Katechismusworts!

Gehen wir nun auf den Grund näher ein, der den Thesensteller zu solchem Verfahren veranlaßte, so ist es, neben seiner blinden Verehrung des Katechismus, hauptsächlich sein exclusiver Eifer für traditionellen Confessionalismus. Er hält nun einmal den Katechismus für ein inspirirtes Gotteswort und stellt als Hauptforderung an den Religionslehrer die

auf, die im Katechismus „liegenden Gottesgedanken“ zu entwickeln, da derselbe „eine Bekenntnißschrift der evangelischen Kirche ist.“

Aber wer hat denn den Katechismus zu einer Bekenntnißschrift gemacht? Luther sicherlich nicht. Er hat ihn ja noch vor der Augsburgischen Confession geschrieben und auf dem Reichstage zu Augsburg ist seines Katechismus mit keinem Worte als einer Bekenntnißschrift Erwähnung geschehen. Er hat ihn auch nie für eine solche ausgegeben, sondern nur für ein Schulbuch. Und die eigenthümliche Form dieses Schulbuchs, sowie sein Inhalt — abgesehen von der Aufnahme des apostolischen Symbolums in dasselbe — gibt ihm auch keinen Anspruch auf confessionelle Geltung. Erst Jahrzehnte nach Luthers Tode wurde es für ein confessionelles Buch erklärt, aber nicht von der Kirche, sondern durch fürstlichen Machtspruch. Bis dahin war es nicht einmal das einzige Schulbuch, nach welchem die protestantische Jugend unterrichtet wurde. Schon vor dem Erscheinen des lutherischen Katechismus schrieb Caspar Aquila einen Katechismus (1526), anfangs für seine Familie, dann zum öffentlichen Gebrauch in Kirche und Schule. Er benutzte erst nach mehreren Jahren den lutherischen Katechismus (vergl. Schlegel, Lebensbeschreibung des Aquila). Johann Brenz, der schwäbische Reformator, veröffentlichte schon 1527—28 „Fragestücke des christlichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall.“ Nach Palmer (s. Herzog's Real-Encyklopädie s. v. Brenz) war dies der älteste Katechismus der evangelischen Kirche. Johann Schwebel von Pforzheim, ein Freund Melanchthons, der Reformator von Zweibrücken, führte c. 1528 durch einen Katechismus „die christliche Lehre oder Kinderlehre in Fragen und Antworten über die zehn Gebote, das apostolische Glaubensbekenntniß, das Gebet des Herrn und die Einsetzungsworte der Sakramente“ ein. Früher wurden diese Gegenstände von dem Pfarrer nur vorgelesen oder theilweise von den Kindern hergesagt (s. Schwebel's teutsche Schriften II., S. 32). Justus Menius, Sup. in Eisenach, gab 1532 einen von dem lutherischen an meh-

reren Stellen abweichenden Katechismus heraus. Dieser Catechismus J. Menii konnte nicht leicht verdrängt werden; noch in später Zeit wurde z. B. in Mühlhausen, wo Menius die Reformation einführte, nach ihm unterrichtet, wie Hieron. Wolf, Rector daselbst bemerkt (s. Reiske, Oratores Graeci, Vol. VIII. Lips. 1733 S. 772—876 und Matthäus Dresserus de Hieron. Wolfio). Johannes Matthesius, 1532 Rector, 1545 Pastor in Joachimsthal, Luthers Predigt-Biograph, hat auch einen Katechismus herausgegeben; ferner Johannes Schneesing c. 1533, Pfarrer in Friemar bei Gotha, — Urlanus Rhegius, Lüneburg's Generalsup. und Luthers intimer Freund (sein Catechismus minor — 1536 — und minor — 1537 — weichen von andern Katechismen darin ab, daß der Schüler den Lehrer fragt und dieser jenem antwortet), — Mathäus Alber, † 1570, ein wackrer Vorkämpfer der Reformation in Süddeutschland (sein Katechismus erschien 1540 unter dem Titel: „Gründlicher Unterricht des wahren Christenthums für die Jugend zu Reutlingen"), Joachim Morlin (Murlin), ein eifriger Anhänger Luthers und nach dessen Tode ein rastlos thätiger, nicht selten leidenschaftlicher Vorkämpfer der strenglutherischen Partei, der sich nicht mit Luthers Katechismus begnügte, sondern 1565 auch einen „Katechismus" herausgab. Außer diesen Männern traten noch manche andere zur Reformationszeit als Verfasser von Katechismen auf.

So ist denn kein Zweifel, daß zu Luthers Lebzeiten und noch Jahrzehnte nach ihm sein Katechismus weder confessionelles Ansehen genoß, noch allein im Gebrauch war. Zwar wurde in Thüringen und Sachsen der Gebrauch des lutherischen Katechismus in Folge der 1533 abgehaltenen Generalvisitation der Kirche vorbereitet. „Mandata est, schreibt Seckendorf in seiner Historia Lutheranismi, Lib. II, p. 70, Catechismi majoris diebus Dominicis, minoris in hebdomade tractatio. Aber das Mandat brauchte Zeit, ehe es durchdrang, und nur durch ein fürchterliches Machtgebot wurde endlich, nach fast einem halben Jahrhundert, der alleinige Gebrauch des lutherischen Katechismus er-

zwungen. Als nämlich die freiere Melanchthon'sche Richtung in Kirche und Schule Boden gewann, boten die strengen Lutheraner das Mögliche auf, Alles, was von Luther war, folglich auch seinen Katechismus zur alleinigen Geltung zu bringen. Sie erreichten dies auch, aber nur mit Hilfe des weltlichen Armes. Denn im Jahre 1530 befahl der Kurfürst August von Sachsen: die Pfarrer und Kirchendiener sollten in Kirchen und Schulen keinen andern Katechismus lehren, als denjenigen, den Luther in Druck gegeben und ihn auf den Dörfern alle Sonntage vor dem Evangelium ganz, jedoch ohne Auslegung lesen (s. Generalartikel Nummer IV. in der „Ordnung, wie es in den Churfürstl. Landen bei den Kirchen gehalten werden soll", Leipzig, 1580). Was damals in Sachsen befohlen wurde, war bald maßgebend für andere deutschen Länder. In Luthers Sinn war dieser Befehl nicht. Wenigstens findet sich in seinen Schriften wohl keine Stelle, aus welcher hervorginge, daß er mit seinem Katechismus nach Alleinherrschaft über die zu seiner Zeit, von seinen Verehrern und Hunderten veröffentlichten Katechismen gestrebt hätte.

Daß der lutherische Katechismus seiner Natur und Bestimmung nach auch nicht als eine Bekenntnißschrift der evangelischen Kirche angewendet werden konnte und sollte, ist schon oben gesagt worden. Hätte er in kirchenrechtlichem Sinne als solche in Geltung gebracht werden sollen, so hätte von Seiten der Pfarrer und Gemeinden die Erklärung abgegeben werden müssen, daß er den Glauben der Kirche darstelle. Eine solche Erklärung ist niemals erfolgt, und nur erst durch jenen fürstlichen Befehl vom Jahre 1580 ist er von einem Theil der lutherischen Fürsten und Magistrate zur Lehrvorschrift erhoben worden.

Zwar sind die beiden Katechismen in eben diesem Jahre mit der Concordienformel in die Concordia oder unter die symbolischen Bücher aufgenommen worden; aber auch damit kann ihr Ansehen als Bekenntnißschriften keineswegs begründet werden. Ist doch gerade die Concordienformel, die sie zu symbolischen Büchern macht, am allerweitesten davon entfernt,

der Ausdruck des Gesammtglaubens der evangelisch-lutherischen Kirchengemeinschaft oder auch nur der Gesammtheit ihrer Theologen zu sein. Sie ist nur als ein Gutachten über die damaligen Glaubensdifferenzen anzusehen, das sich einige Fürsten von sechs Theologen machen ließen, und das sie dann zur Lehrvorschrift erhoben und mit Gewalt in Geltung brachten. Die eigentliche Kirche oder die Gemeinden wurden dabei gar nicht gefragt und nicht gehört. Auch wurde die Concordienformel von Hessen, Anhalt, Pommern, einem Theile von Mecklenburg, von Holstein, Zweibrücken, Straßburg, Frankfurt a. M. und andern Städten und Staaten entschieden zurückgewiesen.

Ueberhaupt hat keins der symbolischen Bücher die Autorität der Kirche für sich; denn sie sind weder aus dem Gemeindebewußtsein hervorgegangen, noch sind sie mit Zustimmung der Gesammtheit der Gemeinden promulgirt worden. So ist denn auch der lutherische Katechismus nicht ein zu Recht bestehendes Symbol unsrer Kirche, und so kann auch der nach dem Katechismusworte ertheilte Unterricht nicht im eigentlichen Sinne ein confessioneller genannt werden. Confessionell ist ja nicht das Festhalten an den Bekenntnißschriften, sondern das Festhalten an Erkenntniß. Das Bekenntniß aber besteht nicht in Dogmen, sondern in Grundsätzen. Und welches ist der oberste Grundsatz der protestantischen Kirche? Es ist der Satz, den selbst die Concordienformel oben anstellt und zum Prüfstein aller nachfolgenden Glaubenssätze macht: daß das Wort Gottes allein die Regel and Richtschnur des christlichen Glaubens und Lebens ist. Wer diesem Grundsatz gemäß lehrt, der ist ein confessionell-protestantischer Lehrer, auch wenn er mit seinem auf gewissenhafter Schriftforschung ruhenden Unterrichte mit manchen Dogmen der symbolischen Bücher in Widerspruch tritt.

Welchen Werth hat nun der Religionsunterricht noch dem Katechismus gegenüber dem nach der heil. Schrift? steht er nicht diesen gegenüber wie Menschensatzung dem Worte Gottes? Kann er den Seminaristen als ein echt protestantischer ge-

boten werden? Fürwahr, wenn das Seminar, wie der Thesensteller will, nur für den traditionellen Kirchenglauben erzieht und Gottes Wort nur als Erläuterungsmittel dem Katechismusworte unterordnet, so bildet es keine Lehrer, wie die protestantische Kirche und die Gemeinde der Gegenwart sie braucht.

2) Wie hemmend aber diese sogen. confessionelle Richtung der freien Entwickelung des Zöglings und der Ausbildung einer „eigenen Glaubensüberzeugung" entgegentritt, — wie willkürlich die Vertreter derselben mit dem Worte Gottes umgehen und diesem zu Gunsten ihres Systems Gewalt anthun, — und wie sie nicht für protestantische Freiheit, sondern für einen blinden Autoritätsglauben erziehen, das müssen wir hier auch noch weiter darlegen.

Wenn der Thesensteller, wie oben erwähnt wurde, das Wort Gottes als Ausgangspunkt des Katechismusunterrichts hinstellt und hierzu ganz recht auf den Spruch Römer 10, 17 (So kommt der Glaube aus der Predigt, das Predigen aber durch das Wort Gottes) sich beruft, — so ist jenes nur Täuschung, dieses nur Motto ohne Anwendung. Denn in der That sagt ja der Thesensteller selbst ausdrücklich, daß erst dann, wenn der Sinn des Katechismuswortes entwickelt ist, in die Tiefe des Wortes Gottes hinabgestiegen werden soll. Er will also in der That nicht, daß der Glaube aus der Predigt d. h. aus der Betrachtung des göttlichen Wortes, aus der Erkenntniß der Wahrheit komme, sondern er schlägt den umgekehrten Weg ein: er gibt erst den Glauben seiner Confession und entwickelt ihn, und nun läßt er die „Predigt" des Evangeliums folgen. Er selbst macht dies ganz unzweifelhaft durch Motiv 9, wo er sagt: „Nachdem solchergestalt bei einem Katechismusstück der darin liegende Gedankeninhalt aus dem Text entwickelt und dessen tiefere Begründung in Gottes Wort und am Bekenntniß der Gläubigen (d. i. nach Motiv 7: an den geistlichen Liedern der Gläubigen) dargelegt ist, folgt der 2. Theil der Aufgabe 2c." Es ist also keine Frage: ein gegebener Glaube ist es, und zwar der in stabiler Form

des Confessionalismus gegebene, der dem Zögling dargeboten und erläutert wird, die Begründung desselben aus Gottes Wort folgt nach und soll nur dazu dienen, dem als unfehlbar und unwandelbar recipirten Dogma den Nimbus schriftgemäßer Rechtgläubigkeit zu geben.

So soll denn bei dem Seminaristen das Erkennen der Wahrheit dem Glauben nachfolgen. Es ist daher gar nicht zu verstehen, was der Thesensteller damit meint, wenn er im Motiv 13 sagt: „Für den Religionsunterricht in der Elementarschule ist das Verhältniß das umgekehrte", — d. h., da muß dem Glauben das Erkennen nachfolgen. Ist doch, wie wir sehen, ganz dasselbe Verhältniß im Seminar auch festgehalten worden, und würde sich der Thesensteller selbst widersprechen, da er in Motiv 13 den Grundsatz aufstellt: „Der Weg zum Glauben geht nicht durch das Erkennen." Ja, er beruft sich zur Begründung dieses Satzes auf das Wort des Apostels Petrus (Joh. 6, 69): „Wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus der Sohn des lebendigen Gottes."

Das letzte Factum ist nun von ganz besonderer Wichtigkeit für die Charakteristik der orthodoxen Bibelausleger. Sie halten sich bei der biblischen Beweisführung für ihre Lehrer nur an solche Stellen der heil. Schrift, welche scheinbar ihre Glaubensansicht bestätigen, und ignoriren alle anderen, die ganz klar und offenbar derselben widerstreiten. Sie fassen dabei nur den Buchstaben ins Auge, ohne den Geist der Worte zu berücksichtigen. Sie legen daher die heil. Schrift ganz willkürlich aus, thuen ihr Gewalt an, tragen ihr tradionelles Dogmensystem in sie hinein und mißbrauchen sie für ihre Parteizwecke. Es ist wahr; das sind schwere Vorwürfe; aber sie sind gegründet. Ich könnte viele Beweise dafür liefern, daß es so ist. Doch der hier vorliegende genügt.

Der Thesensteller behauptet also: „Der Weg zum Glauben geht nicht durch das Erkennen", und wie unpsychologisch auch diese Behauptung ist, so muß ihm doch selbst die heil.

Schrift zum Belege derselben dienen. Er findet ja in jener Stelle Joh. 6, 69, daß auch der Apostel das Erkennen dem Glauben nachstellt; denn derselbe sagt: „Wir haben geglaubt und erkannt.“ Er fragt nicht darnach, ob denn der Apostel damit auch wirklich eine Erklärung über das psychologische Verhältniß zwischen Glauben und Erkennen habe geben wollen; es ist ihm auch ganz gleichgiltig, daß zahlreiche Stellen der heil. Schrift (wie 1. Thess. 5, 21: Prüfet Alles ꝛc.) seiner Behauptung widersprechen, ja, daß 1. Joh. 4, 16 gerade umgekehrt steht: „Wir haben erkannt und geglaubt.“ Genug, der orthodoxe Regulativgeist hält ihn gefangen, er will nun einmal nicht zugeben, daß der natürliche Weg zum Glauben das Erkennen ist und daß man überhaupt erst eine Vorstellung von der Wahrheit haben muß, ehe von einer Annahme derselben die Rede sein kann, — er will nun einmal seine Behauptung in der Bibel begründet finden, und — er findet sie in dem Buchstaben, in der Wortfolge jener Stelle Joh. 6, 69. Da scheut er sich denn auch nicht, sie für seinen Parteizweck zu mißbrauchen, dem Apostel eine ganz verkehrte Ansicht unterzuschieben und dem Bibelworte eine ganz falsche Deutung zu geben. Denn falsch ist die Auslegung jener Stelle, nach welcher sie besagen soll: der Glaube müsse dem Erkennen vorangehen. Wäre der Thesensteller nur einigermaßen mit den exegetischen Arbeiten unbefangener und verständiger Bibelerklärer unserer Zeit bekannt, so würde er wissen, daß der Apostel in jener nur sagen will: Wir haben geglaubt und recht deutlich erkannt, wir sind zu dem Glauben und zu der Erkenntniß gekommen, daß Christus ist der Sohn des lebendigen Gottes, — wir haben es erfahren, ja mit Augen gesehen, — die tägliche Wahrnehmung seines Wandels, der tägliche Genuß seines liebevollen Umganges, die tägliche Unterweisung in seiner göttlichen Wahrheit hat uns immermehr in dem Glauben an ihm bestärkt. Es sind also beide „Elemente, wie Meyer in seinem Commentar sagt, das des Glaubens und das des Erkennens, in Eins — als festeste Ueberzeugung — verschmolzen zu fassen.“ Ebenso wenig lege ich einen Werth

darauf, daß in der Stelle 1. Joh. 4, 16 (Wir haben erkannt und geglaubt) die Wortfolge eine solche ist, daß man leicht das gerade Gegentheil von dem, was der Thesensteller behauptet, aus ihr beweisen könnte, wenn das überhaupt noch nöthig wäre. Sicherlich hat die Wortfolge in dieser Stelle ebenso wenig Bedeutung, als in jener, nur die Zusammenstellung der Worte, durch welche ein recht deutlich erkannter, erfahrungsmäßig gewonnener, überzeugungsvoller Glaube ausgedrückt werden soll, ist an diesen beiden Stellen von Bedeutung.

Was soll man aber zu einer solchen mißbräuchlichen Anwendung der heil. Schrift, wie sie bei dem Thesensteller sich findet, sagen? und was zu dem Grundsatz selbst, den er als schriftmäßig beweisen zu können meint? Ist das nicht der katholisirende Grundsatz des blinden Autoritätsglaubens? Glauben ohne Erkenntniß der Wahrheit! Glauben nur an das Katechismuswort, weil das angeblich confessionell sein soll! Was sollen das für protestantische, christliche Lehrer werden, die man zu solchem blinden Glauben erzieht! Doch der Thesensteller will ja, daß sie ihren Katechismusglauben durch das Wort Gottes weiter entwickeln und begründen sollen. Sie sollen sehen, was in Gottes Wort steht, — sollen sehen, aber erst dann, wenn der Katechismusglaube und mit ihm verbunden das ganze orthodoxe Lehrgebäude ihnen fest steht, — sollen sehen, aber nur das, was ihnen vom Parteistandpunkte der Regulative aus gezeigt wird. Solches Sehen ist keine Erkenntniß der Wahrheit, zu der Gott die Menschen durch Jesum Christum führen wollte. Solcher Autoritätsglaube führt geradezu vom wahren Protestantismus ab und auf Rom zurück.

Dritte These.

Nach dem bisher Gesagten ist zu dieser These nur wenig noch zu bemerken. Sie gibt nur methodische Winke. Was läßt sich aber von einer pädagogischen Methodik Gutes erwarten, die von dem Autoritätsprincip ausgeht? Sie kann der Hauptsache nach nur eine mechanisch-abrichtende sein. So ist denn auch hier keine Rede von freier, naturgemäßer

Entwickelung, von Bildung eines selbstständigen Urtheils, von Uebung in der so wichtigen Katechisirkunst. Die „unterrichtliche Thätigkeit" beschränkt sich lediglich darauf, den Katechismusglauben zu geben, ihn mit Bibelsprüchen und Kirchenliedern zu belegen, ihn zu „fixiren" und ihn durch Exemplification anschaulich zu machen. Kein Wunder, wenn der Lehrer, der in so beschränkter Weise erzogen wird, in sich selbst unsicher bleibt und in dem unvermeidlichen Verkehr mit Andersdenkenden in Zweifelsucht oder Sclavensinn verfällt, wenn er durch Einwürfe seiner Schüler in Verlegenheit geräth, wenn er in seiner Schule nicht zu fragen und nicht zu unterrichten versteht. Er wird zur Dressurmaschine und sucht seine Hauptaufgabe darin, den ihm octroyirten Glauben auch bei seinen Schülern zu „fixiren." Wie er im Seminar mit Memorirstoff überladen wird, so quält er auch seine Schüler mit demselben; denn der Regulativgeist verlangt vor Allem „fixiren" der trationellen Satzungen und kann bei dem Uebermaß des Memorirstoffes das auswendig gelernte Material nicht zum vollen Verständniß bringen, noch es in fruchtbringender Weise verwerthen. So bleibt denn die Religion bei Lehrern und Schülern etwas Angelerntes, nicht im Innern Lebendes und nach außen Leben wirkendes.

Vierte These.

Der Thesensteller hat ganz recht, wenn er zum Schlusse sagt: „Für Ertheilung eines ersprießlichen Religionsunterrichts in der Volksschule ist die warme und lebendige Glaubensüberzeugung des Lehrers dasjenige Moment, welches einer methodisch richtigen Behandlung erst ihren Erfolg sichert." Wie aber, wenn die „Glaubensüberzeugung" eine unevangelische und die Methode eine verfehlte ist? Es ist eine allgemein anerkannte pädagogische Wahrheit: Nur der fromme Lehrer kann fromme Schüler erziehen. Wie aber, wenn die Frömmigkeit nur in starren Festhalten an veralteten Dogmen und in äußrer Werkheiligkeit besteht?

Wie hier, so stellt der Thesensteller auch in dem Vorher-

gehenden gar manche Grundsätze auf, die an sich ganz löblich sind, die aber unter dem Einflusse eines verderblichen Parteistandpunktes wirkungslos bleiben oder geradezu verderblich wirken. Es ließe sich aus den Regulativen dafür eine Menge von Beispielen anführen. Selbst die unter der Herrschaft der Regulative stehenden Lehrer fühlen das oft schmerzlich, aber wie viele derselben lassen sich doch auch durch solche, an sich gut pädagogische Grundsätze blenden, und wie wenige, die sie durchschauen, haben den Muth, offen gegen ihre mißbräuchliche Anwendung aufzutreten! Erfreulich ist es daher, daß doch hier und da Einzelne ihre Stimme laut und öffentlich für eine bessere Pädagogik erheben. So verdient es alle Anerkennung, daß neuerdings ein an die preuß. Regulative gebundener Lehrer, J. F. Deltzer, sich frei und offen gegen das regulativische Unterrichtsverfahren erklärt hat. Aus seiner Denkschrift: „Kritik und Abfertigung der Schrift: der religiöse Unterrichtsstoff für Volksschulen von Dr. Saalborn" (Elbing, Neumann-Hartmann'sche Buchh.) werde als Beleg zu Obigem nur folgende Stelle angeführt: „Es ist eine anerkannt richtige pädagogische Forderung, daß von den Kindern nichts gelernt werden darf, was nicht vorher erklärt, verstanden und zur bewußten Aneignung fähig gemacht worden ist. Die Regulativen betonen diese Forderung überall aufs nachdrücklichste. Dieselbe schließt aber nothwendig eine andere in sich, nämlich die, daß den Kindern nichts zu lernen gegeben werde, was sie auf dem zeitigen Standpunkte ihrer geistigen Entwickelung nach noch nicht zu fassen vermögen und darum ihnen auch nicht erklärt werden kann."

So ist denn Vieles in den Regulativen und in dem hier besprochenen Artikel des Centralblattes nur hohle Phrase. Der Regulativgeist läßt den besseren Geist einer naturgemäßen, frei sich entwickelnden und fruchtbringenden Pädagogik nicht aufkommen. Ja, er wirkt verderblich durch die Glaubenstyrannei, mit der er waltet, durch Gefangenhalten in den abgestorbenen Formen eines traditionellen Confessionalismus und durch mechanisches Abrichten nach einem zeitwidrigen Parteisystem.

Widerwille gegen die Religion, Indifferentismus, Religionsverachtung und, was besonders zu beklagen ist, heuchlerischer Sclavensinn: das sind die traurigen Folgen dieser Richtung.

Ohrdruf bei Gotha.

Dr. **Moritz Schulze.**

IV.

Die allgemeine Volksschule im Gegensatze zu Standesschulen.

Eine Abhandlung von Diesterweg, mit Vorbemerkungen von Dr. Anton Rée.

Geehrter Herr Redacteur!

Unser edler Diesterweg ist nicht mehr. Gestatten Sie mir, auf das Grab des großen Todten mit dankbarem Gemüthe einen unverwelklichen Kranz niederzulegen, einen solchen, den er aus den frischesten und duftendsten Blumen der Gegenwart wenige Monate vor seinem Tode selbst gewunden! Dem wahrhaft Verewigten zum Ruhme, dem Vaterlande zum Nutzen schicke ich Ihnen beifolgende Abhandlung, die mehr, als vieles Andere geeignet scheint, den Lehrer in Silberhaaren in der Fülle seines Geistes und seiner Kraft, auf der Höhe seines Strebens und Wirkens zu zeigen.

Nur wenige Vorbemerkungen sind zum Verständniß erforderlich. Hamburg will sein Schulwesen organisiren. Ueber die Nothwendigkeit sind hier Alle einverstanden. Aber über einen wesentlichen und principiellen Punkt gehen die Ansichten noch weit auseinander.

Die Oberschulbehörde hat den Vorschlag gemacht, zunächst 1) die Armenschule zu verbessern, aber NB. als Armenschulen beizubehalten, und 2) niedere Volksschulen zu gründen. Die Frage über die Nothwendigkeit, auch einige mittlere und höhere Bürgerschulen anzulegen, will sie vorläufig unerörtert lassen.

Dagegen hat sich die Ansicht geltend zu machen gesucht, daß es einer Stadt, wie Hamburg in der Gegenwart nicht mehr zieme, die Kinder der Republik nach den Vermögensverhältnissen der Eltern in 4 gesonderte Arten von Schule zu senden, ihnen danach Wissen und Bildung nach 4 verschiedenen Maßen zuzutheilen. Es kommt im Gegentheil darauf an, allen dieselbe Arena zu öffnen, und es den Einzelnen dann zu überlassen, wie weit sie es zu bringen vermögen. Die Vorschläge gehen demgemäß wesentlich dahin:

1) Der Staat gründet für seine Jugend im schulpflichtigen Alter (von Fachschulen abgesehen) nur eine einzige Art von Schulen, also keine Standesschulen, sondern eine allgemeine Volksschule.

2) Diese kann nur solche Lehrziele haben, wie sie den Bedürfnissen der wohlhabenderen Klassen entsprechen.

3) So weit die Kosten nicht durch Staats- und Kommunalkassen gedeckt sind, werden sie durch Schulgelder aufgebracht, deren Höhe sich nach der Steuerkraft der verschiedenen Eltern richtet.

4) Wenn die allgemeine Volksschule in eine niedere und eine höhere getheilt wird, so sind beide den Kindern aller Volksklassen gleich zugänglich; die höhere (Secundarschule) fängt da an, wo die niedere (Elementarschule) aufhört. Sie sind nichts Anderes, als die aus anderen Gründen zu besonderen Schulen gemachten unteren und oberen Klassen derselben allgemeinen Schule.

Die beiden erwähnten, einander schroff gegenüberstehenden Grundansichten haben einen Kampf herbeigeführt, der für Hamburg wohl erst im nächsten Jahre seine, wenigstens vorläufige Erledigung durch die Gesetzgebung finden wird. Zur Orientirung über die Frage, die ja durchaus keine bloß locale ist, und über deren hohe Bedeutung für die ganze Pädagogik nur der Neuling und der Pedant in Zweifel sein kann, nenne ich nur zwei Schriften:

1) Die allgemeine Volksschule. Beiträge zur Kritik der

Vorschläge des Herrn Dr. Rée und Genossen. Von Theodor Hoffmann. Hamburg 1866. Herold'sche Buchhandlung.

2) Die allgemeine Volksschule oder Standesschulen? Zur Schulfrage in Hamburg, zugleich als Abwehr der Angriffe von Theodor Hoffmann. Von Anton Rée, Dr. Hamburg 1866. Hoffmann und Kampe.

Ich hatte mich in meiner Schrift bei der Vertretung der allgemeinen Volksschule ausschließlich 1) auf solche Motive gestützt, die aus dem Wesen der Bildung und Erziehung folgen und 2) auf Erfahrung.

Die Gegner verlangten Autoritäten.

Aus beifolgendem Briefe Diesterweg's vom 31. März d. J. ersehen Sie, wie männlich entschieden er sich mir als Helfer in diesem Kampfe anbot und mit welchem Feuer er die Sache erfaßte, daß er am Montage meine Schrift erhielt und seine Abhandlung bereits am Mittwoch nach Hamburg sandte, daß er sie, weiter ausgearbeitet, für das Juli-August-Heft der Rheinischen Blätter bestimmt hatte.

Da sich die Verhandlungen über das Schulgesetz in Hamburg indeß verzögerten und ich erst kurz vor diesen die Veröffentlichung seiner Arbeit wünschte, damit der Eindruck ein recht frischer sei, wurde der Druck, — ich weiß nicht, ob auch eine weitere Ausarbeitung — hinausgeschoben. Er kann jetzt nach seinem Dahinscheiden erfolgen.

Wenn sie, geehrter Herr Redacteur, der Sie über den Diesterweg'schen Nachlaß zu verfügen haben, nachfolgende Arbeit in den Rheinischen Blättern veröffentlichen mögen, so darf ich zugleich um die Erlaubniß bitten, daß ich in den folgenden Heften, nachdem der Meister gesprochen, weiter auf das Detail der Frage eingehe. Es gibt für die Verbreitung der Volksbildung mit deren sämmtlichen Consequenzen kaum eine wichtigere.

Hamburg, October 1866. Ihr ergebener

Anton Rée.

Die öffentliche Erziehung und Bildung der Jugend.

(Mit besonderer Beziehung auf Hamburg.)

I. Die Grundsätze.

1) Die Kinder werden gleich geboren; individuelle Verschiedenheiten finden in unendlicher Mannigfaltigkeit statt; aber noch kein Physiolog hat generische Unterschiede nach der Verschiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beschäftigung der Eltern nachzuweisen vermocht; sogar der Einfluß der Bildung ist nicht constatirt.

2) Gleich in körperlicher und geistiger Hinsicht, in Anlagen, Kräften, Trieben, Strebungen, in leiblichen und geistigen Bedürfnissen, von deren Entwicklung und Befriedigung die Erreichung des Zweckes der Natur (oder des Schöpfers der Natur), die nichts umsonst thut und deren Tendenzen und Zwecke zu befolgen die höchste Weisheit ist, abhängt.

3) Das höchste Ziel der durch die Natur indicirten menschlichen Bestimmung ist, da sein höchstes Prädicat Vernunft heißt, vernünftige Ausbildung, und das unentbehrlichste Mittel dazu ist Entwickelung und Bildung der Kräfte des Menschen im Alter der Entwicklung.

4) Die Natur hat dem Kinde die Anlagen verliehen, aber sie überläßt dem Menschen deren Pflege. Er vereinigt sich, da er isolirt schwach ist, und die menschlichen Zwecke überhaupt nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen erreicht werden können, zu gesellschaftlicher Verbindung (in Communen, Staaten ꝛc.)

5) Die Gesellschaft übernimmt die Aufgabe der Entwicklung der von der Natur gegebenen gleichen Anlagen; sie ist die irdische Vorsehung der Unmündigen und stellt durch ihre Thätigkeit in ihnen die Bedingungen her, an welche das vernünftige und glückliche Leben der Erwachsenen gebunden ist.

6) Da die Natur die Gleichheit setzt, so folgt die Gesellschaft diesem Winke (oder Gebote der Natur und ihres Schö-

pfers) durch Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen.

7) Dieses ist oder darin liegt die Ergänzung des (1789 und nachher) einseitig aufgefaßten Begriffs der „Gleichheit", worunter man mehr als die Gleichheit in bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechten, nämlich auch Gleichheit in der Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse, — diesen Grundbedingungen des sittlichen Lebens, sowie selbstständigen Lebensführung überhaupt — zu verstehen hat. Der Begriff der Gleichberechtigung ist damit nicht erfüllt, daß man Jedem gestattet, seine Kräfte frei zu gebrauchen. Was nützt ihm diese Berechtigung, wenn man ihm nicht zur Entwicklung dieser Kräfte verholfen hat?

Die Gesellschaft hat überall an der Natur ihr Vorbild, „die ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt;" sie organisirt ihre Einrichtungen nach den Forderungen der natürlichen Gleichheit in den Anlagen und Strebungen und entwickelt in den unmündigen (noch unverständigen) Menschen die Bedingungen der Möglichkeit selbstständiger Thätigkeit, um durch sie alle Hindernisse möglicher Weise zu überwinden, deren Wirklichkeit aber dem so ausgebildeten uud ausgestatteten Mündigen überlassen bleibt. Damit hat die vernünftige Gesellschaft ihre Schuldigkeit gethan.

8) Folglich: a. Gleichheit der Jugendbildung; b. Vereinigung der Jugend aller Stände in denselben Anstalten, nach der Verschiedenheit der von der Natur gegebenen Geschlechtsverschiedenheit, ohne Berücksichtigung der ewig wechselnden, zufälligen, meist willkürlichen von den Einzelnen selten abhängigen Ungleichheiten in Rang und Stand, Vermögen und Beschäftigungsweise u. s. w.

9) Das ist die Realisirung des richtig aufgefaßten Begriffs der Gleichheit in der den deutlichen Zwecken und Forderungen der naturentsprechenden vernünftigen Organisation der Gesellschaft, zuoberst in der demokratischen Republik.

So viel, wie oben angegeben ist, hat der einzelne Mensch von der Gesellschaft, in die er hineingeboren wird, zu erwarten

und zu fordern: Die Ausstattung zur Erreichung seiner Bestimmung; aber mehr nicht. Die Art der Anwendung der ihm an- und in ihm ausgebildeten Kräfte ist sein eigenes Werk und soll es sein und bleiben. „Jeder ist seines Glückes Schmied," aber die Bedingungen zur Erreichung des Glücks nach der Verschiedenheit individueller Begabung, selbstständig und frei gewählter Lebenszwecke sind in der Jugend in Allen in gleicher Weise zu begründen.

10) Also noch einmal: Gleichheit in der Bildung der Jugend der Nation in denselben Anstalten, zuoberst nach den ewig gleichen Bedürfnissen der menschlichen Natur, demnächst und untergeordnet nach den Verschiedenheiten der Zeiten und der Orte, in dieser zweiten Beziehung anders im 19. Jahrhundert als im 16. und im Mittelalter; anders in See- und Handelsstädten, als im Binnenlande u. s. w. in ewig fortschreitender Entwicklung.

In solcher Weise verfährt eine nach Natur und Vernunftsgesetzen constituirte und ihnen gemäß handelnde Gesellschaft.

Wie aber, wenn eine Gesellschaft nicht will, das heißt, wenn diejenigen, welche über ihre Organisation, ihre Thätigkeit u. s. w. zu verfügen haben, nicht wollen. Nun freilich, so lange diese nicht wollen, sei es, weil sie die Zweckmäßigkeit und Richtigkeit der gestellten Forderungen nicht einsehen, sie vielleicht unzweckmäßig, schädlich und verderblich erachten, sei es, daß sie ihre Pflicht dazu nicht anerkennen. In beiden Fällen hat man seine Zuflucht zur Aufklärung zu nehmen, indem man die Principien des wahren Gemeinschaftslebens ins Licht stellt und die gegen die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit erhobenen Einwürfe widerlegt. Ueber die Principien sind oben die Thesen aufgestellt; auf die Einwürfe ist nun noch näher einzugehen. Finden jene bei gründlicher Ueberlegung Billigung und Zustimmung, und wird die Richtigkeit dieser eingesehen, so steht zu hoffen, daß die Gesellschaft dann auch will.

II. Die Einwürfe.

1) Es fehlen die Mittel, das Geld.

Hat man die Ausbildung der Jugend in der einen und gleichen Weise einmal als Pflicht, als Pflicht der Staatsgesellschaft, erkannt, so folgt von selbst, daß die Kosten der betreffenden Einrichtungen als Staatsanstalten aus den Staatsmitteln bestritten werden müssen. Mit Schulgeld geht es auch, aber schwieriger; der Grundgedanke wird jedoch dadurch nicht alterirt. In den Kosten sind sämmtliche Lehr- und Lernmittel mit inbegriffen.

Bestreitet und behauptet nun Jemand, daß es an diesen Mitteln gebricht, so behauptet er, daß es, nächst der Sorge für Sicherheit, Ordnung und Erhaltung des Ganzen, an den Mitteln für die allerunentbehrlichsten, nothwendigsten und wichtigsten Anstalten gebricht, behauptet er, daß die Staatsgesellschaft ganz unfähig sei, eine ihrer ersten und dringendsten Aufgaben zu lösen, eine ihrer obersten Pflichten zu erfüllen, d. h. er behauptet, daß die Gesellschaft sich erst in den ersten und roheſten Anfängen der Cultur befinde.

Der Einwand ist nichtig in den Culturstaaten der Gegenwart; die Mittel zur Realisirung obiger Zwecke sind darin, wie die oft so verschwenderischen Ausgaben für weniger wichtige, nicht allzuselten für verderbliche Zwecke beweisen, in Hülle und Fülle vorhanden.

Die Gesellschaft muß für sie aufkommen. Denn die Erreichung der bezeichneten Zwecke liegt im Interesse Aller, nicht bloß der Individuen, aus welchen die Gesellschaft zusammengesetzt ist, sondern des Gesammtwohls. Ein roher Mensch ist nicht bloß roh für sich, sondern auch und wesentlich für die Gesellschaft.

Einzelnen Elternpaaren und ganzen Schichten der Gesellschaft mögen die Mittel fehlen und fehlen wirklich, der Gesammtheit fehlen sie nicht, wenn sie nur will.

2) Der Einwurf der Rohheit „der Kinder des Volks“

zerrissene, unanständige Kleidung, Unreinlichkeit an Händen, Gesicht und Haar, plebejischer Dialect und rohe Worte u. s. w.

Alles wahr an einzelnen Individuen, aber Allem ist zuvorzukommen, oder die übertriebenen Nachtheile sind zu beseitigen.

Zerrissene Kleider lassen sich flicken oder durch neue ersetzen. Aus den groben lernt das mit feineren Stoffen bekleidete Bescheidenheit in Ansprüchen. Gegen die Unreinlichkeit wirken die Eltern, die Kinder selbst und das Wasser. Das Sprechen im Dialect verunedelt nicht; mit ihm lernt man gewissermaßen eine neue Sprache, und hochgebildete Menschen haben ihn gesprochen und sprechen ihn noch. Gemeinen Worten beugt die Disciplin und Haltung der Schule vor, und sogenannte vornehme Kinder vernehmen ihrer in den Gesindestuben oft mehr als unter den Kindern der Straße.

So schlägt das, was für verwöhnte Augen und Ohren abschreckend ist, unter erziehender Leitung der Schule nicht bloß für die an Rohheit, sondern auch für die an feinere Sitten gewöhnten Kinder zum Vortheil aus und wird zum Moment erziehender Thätigkeit.

Es könnte hier Jemand, ohne daß sie hier Anwendung finden könnte der Aeußerung jenes Göttinger Professors gedenken, der auf die Mahnung, seine Zuhörer zur Milderung ihrer Rohheit mitunter in seinen Familienkreis aufzunehmen, erwiderte: Ich habe nicht Lust, meine Töchter zum Schleifstein für die Herrn Musensöhne herzugeben.

Der Umgang und das Beispiel der der Natürlichkeit näher stehenden Kinder entwöhnt von Zimperlichkeit, Affectation, Ueberverfeinerung und ästhetisirender Uebertriebenheit in Worten, Sitten und Gewohnheiten, wie Herr Dr. Rée in seiner zweiten Schrift sehr richtig bemerkt hat.

Was aber noch eine Hauptsache ist: das in günstigeren Verhältnissen lebende Kind lernt ungünstigere kennen, lernt unterscheiden zwischen Aeußerem und Innerem, daß das Kleid nicht den Werth des Menschen bestimme; denn es macht die ethisch wichtige Erfahrung, daß der vielleicht Anfangs von ihm

gering geachtete Mitschüler sich durch Begabung, Fleiß, Gehorsam und andere Tugenden auszeichnet, kurz: lernt wahre Humanität.

Was den Vorwurf größerer sittlicher Rohheit der unteren Classen als der oberen betrifft, so lehren Erfahrung und Geschichte, daß die Extreme sittlicher Rohheit an den beiden Enden der Scala der Menschheit an dem untersten und an den obersten, gefunden werden; in Bezug auf den ersteren ist aber zugleich die notorische Thatsache zu constatiren, daß keine Classe der menschlichen Gesellschaft die sogenannten gemeinen und armen Leute an Mitleid mit dem Unglück (sie haben es empfunden), an Bereitwilligkeit zur Hülfe, an Dienstfertigkeit und ähnlichen Tugenden übertrifft. Das Laster des Geizes — nach der Bibel die Wurzel aller Uebel — ist nicht unten, sondern oben zu suchen. —

3) Der Einwurf, es sei unmöglich, daß Kinder aus allen Ständen, in einer Schule vereinigt, gleichen Schritt halten könnten.

Man meint, die Kinder aus den sogenannten höheren Ständen brächten eine reifere Vorbildung mit, ihnen ständen weit mehr Mittel zur Fortbildung zu Gebot (die nöthige Zeit zu häuslichen Schularbeiten, die Lehrmittel u. s. w.), woran es in ärmeren Familien gebräche.

Bis auf einen gewissen Grad kann man das zugeben, aber mit Einschränkung.

Ich frage: welches Kind bringt die lebendigere Anschauung von dem Leben und der Wirklichkeit der Dinge mit, das Kind, welches bis zum sechsten, siebenten Lebensjahre meistens in dem Hause, oder auch in parkartigen Gärten, mit Spielmitteln aller Art u. s. w. zugebracht hat, oder das Kind, welches sich in der Werkstatt des Vaters und auf den Gassen umhergetrieben hat?

Mag das erstere eine geläufigere Zunge haben und reiner hochdeutsch sprechen als das zweite, dieses übertrifft jenes sicher an Frische der Auffassung und Schärfe der Sinne.

Die geistweckende, naturgemäß anregende Schule gleicht

diese Unterschiede alsbald aus. Ist der Unterricht methodisch richtig, so verläßt er sich sehr wenig auf den häuslichen Fleiß, er übt die Kräfte in der Schule.

Hic Rhodus, hic salta! Es sind schlechte Lehrer, die das, was sie versäumen, durch eine Unsumme häuslicher Aufgaben zu ersetzen suchen, es gelingt ihnen nicht.

Endlich zugegeben, daß den Kindern ärmerer Eltern weniger Zeit und Gelegenheit zu Privatarbeiten zu Gebot steht, sollten sie unter jener Voraussetzung der Tüchtigkeit der Lehrer nicht dennoch die gestellten Classenziele erreichen können? Unterschied giebt es überall.

Ja, wenn jenes nicht der Fall wäre und ein Theil der Schüler dadurch abgehalten würde, so rasche Fortschritte zu machen, als unter andern Umständen möglich wäre, hätte eine Staatsbehörde das Recht, um dieses geringen Nachtheils willen auf die geschilderten Vortheile der gemeinsamen Beschulung zu verzichten und die Absonderung der Kinder nach dem Vermögen der Eltern zu begünstigen?? Darf man die Minderheit der Bewohner einer Commune auf Unkosten der großen Mehrheit bevorzugen?

4) Der Einwurf, gemeinsame Erziehung und Bildung befördern die Ausgleichung nicht.

Ich sage, offen gestanden, gegen diejenigen, welche diesen Einwurf erheben, den Verdacht, daß sie die Ausgleichung der verschiedenen Schichten der Gesellschaft in Sprache, Sitte, Gewohnheit, Lebensanschauung u. s. w. nicht wollen, daß sie die Ungleichheit derselben in Stellung und darum in Bildung festgehalten wissen wollen. Die Ausgleichung ist aber auf der Bahn der Cultur und des freien menschlichen Verkehrs ein Weltgesetz.

Wo eine Menschenschicht sich wirklicher Bildung erfreut, eine andere neben und unter ihr der Bildung entbehrt, da herrschen Ueberhebung und Hochmuth, Erniedrigung und Sclaverei. Wer den Fortschritt in der allgemeinen Cultur will, muß die Ausgleichung wollen und mit ihr das Hauptmittel derselben: die gemeinsame Erziehung und Bildung, muß

verwerfen die Absonderung der Menschen nach den Vorurtheilen der Geburt, des Besitzes und der Berufsarten, muß erhöhte Bildung, namentlich der sogen. unteren Classen wollen.

Absonderung und Trennung führt nicht zum Heil, sondern die Gemeinschaft.

Mit der Ausgleichung verschwindet der letzte Grund für die Beibehaltung der Privilegien und Vorrechte, von welchen man wenigstens in Republiken keine Spur mehr vorzufinden sollte hoffen dürfen.

5) Der Einwurf, gesteigerte Bildung erzeuge die Abneigung gegen sogen. gemeine Arbeiten.

Der Einwurf ist nichtig, einmal weil die Natur in verschiedenen Menschen die Begabung und die Neigung zu allen Arten von Arbeit erzeugt, demnächst, weil die Classificirung der Beschäftigungen nach der Kategorie von Gemein und Nichtgemein auf Vorurtheilen und Aberglauben beruht.

Ist es vornehmer und einer höheren Bildung mehr entsprechend, in einem Bureau zu sitzen, Copirbücher zu füllen, Frachtbriefe zu schreiben und Geld zu zählen, als ein Schiff zu lenken, Wasser zu schöpfen, Kleider und Schuhe zu verfertigen, auszubessern oder zu reinigen?

Welche von diesen Arbeiten, jene oder diese, sagen der menschlichen Natur am ersten zu, bei welchen bleibt der Mensch am längsten gesund und frisch, welche von ihnen verlangen das gereiftere Talent, mehr Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung?

Es gibt keine gemeine Arbeit, die nützlich und nothwendig ist und das Wohl der Menschen fördert; jede gut vollführte Arbeit sichert dem Vollbringer die Achtung vorurtheilsfreier Menschen, jede verlangt und hat ihre Ehre und befriedigt das Bewußtsein — die entgegengesetzte Ansicht ruht auf veralteten Vorurtheilen und Aberglauben.

Einem Könige liegen ebenso gut mechanische, schablonenartige Arbeiten ob wie dem Tagelöhner, wenn auch nicht so viele, und Verstand und Bildung fördern die Thätigkeit des einen wie des andern.

Wer nichts that, nichts zu thun brauchte, galt vor Jahrhunderten für den vornehmsten — ich denke: diese Zeit ist um, die Uhr des in noblen Passionen sein Leben vergeudenden Adels ist „abgelaufen".

Das Geschäft des Lehrers, der seinen Schülern die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignete, galt für gemein gegen den Beruf des Lateinlehrers, der auf jenen mit Geringschätzung und Mitleid hinabzublicken pflegte — diese Zeit ist um, meine Herren, mit jedem Beruf verträgt sich Bildung, Bildung mit jeder nützlichen Thätigkeit.

6) Der Vorwurf der religiösen Vernachlässigung.

Derselbe enthält nach meiner Meinung eine Mehrheit von Vorurtheilen und Irrthümern.

Man meint, die Kinder nicht früh genug mit kirchlich-confessionellen Bekenntnissen, mit Glaubenslehren und Satzungen bekannt, wie man zu sagen pflegt, „gläubig" machen zu können. Man leitet von dieser Gläubigkeit in traurigem Irrthum die „sittlich religiöse Gesinnung" ab, trennt darum die Kinder nach der Confession ihrer Eltern von einander und macht sie mit den Trennstücken der Confessionen bekannt rc.

Aber welchen Einfluß haben die letzteren auf die religiös-sittliche Gesinnung, auf welche es allein ankommt?

Was tragen die Dogmen, übervernünftig und unbegreiflich, dazu bei?

Haben nicht alle Hauptreligionen, die auf der Erde erschienen sind, die wesentlichsten Lehren wahrer Religion (Vorsehung, Verehrung, sittliches Leben und thätige Menschenliebe) mit einander gemein?

Daß im freien Staat, in welchem absolute Gewissens- und Cultusfreiheit zu herrschen hat, es jedem Vater frei stehen muß, über die religiöse Bildung seiner Kinder frei zu verfügen, sie also an religiöser Unterweisung Theil nehmen zu lassen oder davon zurückzuhalten, versteht sich von selbst. Obligatorisch darf kein Religionsunterricht sein. —

Aber was bedeutet überhaupt der bloße Unterricht ohne den Geist, ohne den Hauch der religiösen Gesinnung in dem Erzieher und in seiner Umgebung?

Nach meiner Ansicht ist die Zeit reif für den Fortschritt, der durch die gemeinsame öffentliche Erziehung der Jugend in nicht confessionellen Anstalten für wahre Religiosität, für Humanität, für die edle Tugend der Toleranz und andre großen Tugenden erreicht werden würde.

Ich will nur an ein Beispiel erinnern, an den Schweizercanton Thurgau. Hier besuchen alle Kinder dieselbe Schule. Bald haben sie katholische, bald evangelische Lehrer, je nachdem die Bürger die Wahl treffen, bei der sie sich nicht von confessionellen Rücksichten, sondern von der Lehrtüchtigkeit und dem Charakter der Wahlcanditaten leiten lassen. Die Lehrer übernehmen den oben bezeichneten religiösen Unterricht, indem sie das Confessionelle den betreffenden Geistlichen überlassen.

Ein vertrauenswerther Mann schildert die Wirkung dieser Schulen in den Worten: „Ich habe noch nie eine confessionelle Spannung zwischen den Schulkindern wahrgenommen, und ich bin überzeugt, daß Vertrauen und Liebe durch paritätische Schulen gefördert werden u. s. w.“

Wie kann es anders sein?

Wer von denjenigen wagt zu läugnen, die nicht verlernt haben, was Religion eigentlich ist?

Ich bleibe bei meinem alten Satze:

„Die confessionslose Schule ist die *pädagogische* Schule.“

Aber es sei, man will sie nicht. Ist damit die gemeinsame Schule aufgehoben? Können die Kinder nicht allen übrigen Unterricht mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinschaftlich haben?

Kann man nicht Simultan- oder Communalschulen errichten?

Lernen dadurch, nicht durch elende Worte, sondern durch die That und durch lebendige Erfahrung, die Kinder nicht,

was so unendlich wichtig ist, daß es bei dem Werthe und der Schätzung des Menschen auf ganz andre Dinge ankommt als auf Kirchenbekenntnisse, lernen sie nicht, mit Andersdenkenden und glaubenden trotz der confessionellen Verschiedenheit in Eintracht und Frieden zusammen zu leben?

Religiös-geschiedene Schulen erzeugen nur zu leicht Absonderung, Hochmuth, Menschenverachtung, Verschrobenheit, Aberglauben, Ketzergedanken, Ketzerhaß und andere Teufeleien — gemeinsame Schulen erzeugen auf dem allein richtigen, nämlich dem praktischen Wege, ächte Humanität, wahre Religiosität.

Der Vorwurf religiöser Verwahrlosung in den, den Kindern aller Confessionen zugänglichen Schulen schlägt in das directe Gegentheil um.

V.

Mancherlei.

1. Der Arzt und die Pädagogik. Aerzte reden viel hinein in das Erziehungswesen, wenn auch nicht öffentlich, so doch privatim. Sie haben großen Einfluß in den Familien, bestimmen sie häufig zu der Wahl einer Schule, unterstützen oder hemmen ihre Thätigkeit und sind auch in erziehlichen Dingen ein oft in Anspruch genommener und gern gehörter Rathgeber. Das ist nun recht schön, wenn der Arzt ein Mann ist, dem die Wichtigkeit der Verallgemeinerung menschlicher Bildung aufgegangen ist; wenn er den Menschen als ein Ganzes aufzufassen weiß, in dem sich nicht bloß ein physisches, sondern auch geistiges Leben bemerkbar macht, welches letztere eben so gut die sorgfältigste Pflege und gesundeste Nahrung verlangt, wie die animalische Seite; wenn er darum nicht allein die körperliche Pflege zu unterstützen sucht, als wäre des Menschen einzige Bestimmung, leiblich zu gedeihen und seine irdische Existenz auf das Beste zu gestalten; wenn er endlich, wie der Erzieher, hohe Ideen zu verfolgen sich berufen fühlt, nach Grundsätzen verfährt, um nicht des lieben Brodes halber jedem Vorurtheile scheu aus dem Wege geht, oder ihm wohl gar Unterstützung angedeihen läßt auf Kosten des wahren Wohles derjenigen,

die ihm volles Vertrauen schenken. Fehlen diese Bedingungen, so kann er viel Unheil auf erziehlichem Gebiete anrichten. Schlechte Aerzte sind unsere gefährlichen Feinde, gute unsere außerordentlich wirksamen Freunde. Jeder erfahrene Schulmann wird nun allerlei Unheil zu berichten wissen, das er schlechtem ärztlichem Einflusse zu verdanken hat. Solcher Einfluß macht sich gar leicht geltend in unserer Zeit, welche in erziehlichen Dingen nicht zu übertriebener Strenge, sondern zu dem Gegentheile hin neigt, ja, in der die consequente und strenge Zucht, ohne welche kein Charakter gedeiht und keine wirkliche menschliche Tüchtigkeit entwickelt wird, immer mehr abhanden zu kommen scheint. Es gilt dies namentlich von den sogenannten höheren Ständen. In gewissen Regionen benutzt man charakterlose, oder in erziehlichen Dingen unwissende oder gleichgültige Aerzte als Autoritäten zur Beschönigung der Schlaffheit und Weichlichkeit, ja mitunter fröhnt sogar ein erzfauler Schlingel seiner Faulheit und Nichtsnutzigkeit mit Hülfe des Arztes, dem er den nöthigen Wind vorzumachen weiß. Wo liegt die Wurzel des Uebels? Einmal in der Pressung der menschlichen Verhältnisse. Brod schmeckt süß, und die immer zunehmende Concurrenz zwingt mißlichen Umständen gegenüber häufig zu einer eben so gesinnungslosen wie gefährlichen Rechnungsträgerei. Dann ist diese Wurzel aber auch zu suchen in der Bildungsweise, die man dem Arzte angedeihen läßt. Man verlangt von dem Erzieher heutzutage, daß er sich mit der Fundamentalwissenschaft ärztlicher Kunst, mit der Anthropologie bekannt mache, man sollte eben so gut von dem Arzte verlangen, daß er sich einigermaßen vertraut mache mit der Structur, dem Bildungsbedürfnisse und der Entwicklungsart des menschlichen Geistes, so wie der Pädagogik überhaupt. Mir däucht, daß in unserer Zeit der Erzieher mehr von dem lernen sollte, was dem Arzte und der Arzt mehr von dem, was dem Erzieher nothwendig ist. Auf solche Weise würde ein größerer Zusammenklang des ärztlichen und erziehlichen Einflusses zu erreichen sein, könnte die wechselseitige Paralysirung dieser Einflüsse mehr als jetzt vermieden werden, und das gewiß im Interesse der leidenden und erziehungsbedürftigen Menschheit.

Zu den Aerzten, welche eine Stellung zur Erziehungsfrage einnehmen, wie wir sie wünschen, gehörte der leider viel zu früh verstorbene Dr. **Schreber** in Leipzig. Er hat nicht allein äußerst beachtungswerthe Vorschläge für die physische Pflege der Jugend gemacht, sondern auch eine Fülle anregender und gesunder Ideen über die Volkserziehung überhaupt in die Welt gesandt. So in einer seiner letzten Schriften: Ueber Volkserziehung und zeitgemäße Entwicklung derselben durch Hebung des Lehrerstandes und durch Annäherung von Schule und Haus. (Leipzig, Friedrich Fleischer. 1860.) In dem Vorworte redet er davon, daß der Beruf eines Staatsmannes und der eines Philosophen mit dem des Arztes gleiche Basis habe, was bei einer eingehenderen Betrachtung leicht ersichtlich werde, namentlich interessire die gedeihliche Fortentwicklung des menschlichen Ge-

schlechts den Arzt eben so sehr wie den Pädagogen. Darum dürfe man sich nicht wundern, wenn Ersterer sich ebenfalls um die Probleme des Letzteren bekümmere. Es wird sich darüber in der That Niemand wundern, der es mit der Erziehung ernstlich meint, wird vielmehr jeden Beitrag von Seiten eines wirklich tief denkenden und von Idealen bewegten Arztes freudig begrüßen. In der Einleitung heißt es dann: „Welches ist das mögliche Entwicklungsziel der menschlichen Natur gemäß des in ihr dargelegten schöpferischen Gedankens und im Zusammentreffen mit den einem Lande, einem Volke und dem Einzelnen gegebenen unabänderlichen Lebensverhältnissen? Das ist jene allumfassende Frage, die der Staatsmann, der Naturforscher, der Arzt, der Erzieher, der Lehrer, überhaupt jeder denkende Mensch in seiner Perspective haben sollte."

Ein jeder Fortschritt auf der Bahn freier Entwicklung, deren Endpunkt einstweilen noch nicht abzusehen ist, erscheint unserm Schriftsteller, erscheint jedem Denkenden als ein unbegrenzt fortwirkender Gewinn des Lebens. Unsere Zeit, so meint Schreber, habe wahrlich Ursache nach solchem Gewinn zu trachten — unsere Zeit, mit ihren körperlichen und geistigen Schwächen und Gebrechen, ihrer staatlichen und commerciellen Unsicherheit, ihren kirchlichen Zerwürfnissen, ihrem mehr oder weniger herrschenden Mangel an Biederkeit und Charakter, ihrer Blasirtheit, ihrer innern Hohlheit bei äußerem Prunke, ihrem Mißverhältnisse zwischen Erziehung des äußeren und des inneren Menschen, ihrem Mißverhältnisse der Schulbildung zwischen Anstrengung und Leistung, zwischen Lernen einerseits und Wissen und Können andererseits, ihrem Mißverhältnisse in manchen Staaten zwischen raffinirter Cultur und gedrücktester, noch auf Millionen von Menschen lastender Rohheit." Wir sehen, das Sündenregister, welches hier aufgestellt wird, ist kein geringes. Verfasser verwahrt sich nach der Aufstellung gegen den Vorwurf pessimistischer Schwarzmalerei. Unsere Zeit, sagt er, sei eine Entwicklungsperiode einer ungewöhnlichen culturgeschichtlichen Triebkraft; sie sei reich an guten Keimen der Höherentwicklung, aber eben deshalb auch reich an entsprechenden Gegensätzen, und wer der Fortentwicklung dienen wolle, müsse namentlich die Schattenseiten der gegenwärtigen Lebensperiode auf das Schärfste ins Auge fassen.

Eingehend auf das Gebiet der Erziehung, bekennt sich unser Arzt zu der wenigstens auf pädagogischem Gebiete allgemein anerkannten Wahrheit, daß Körper und Geist des Menschen im Gleichgewicht erhalten werden müssen, wenn sie ihre Lebensaufgabe erfüllen sollen. Jedes Mißverhältniß in Betreff der Entwicklung beider könne nur störend oder gar vernichtend wirken. Der Mensch enthalte in sich eine Fülle edler und unedler Keime, sowohl nach der körperlichen als geistigen Seite hin. „Weckung und harmonische Entwicklung jener, naturgemäße Beschränkung und Unterdrückung dieser ist das Grundgesetz des menschlichen Lebens, mithin zunächst der Erziehung. Diese harmonische Entwicklung besteht aber, wie bei allen körperlichen und

geistigen Kräften, in angemessener (immer das Gleichgewichtsverhältniß der Kräfte erhaltender) progressiver Uebung. Sie also ist das Wesen aller Erziehung." Und jetzt kommen die einzelnen Erziehungsfactoren an die Reihe. Von der Familie heißt es: Der eigentliche segensvolle Boden für die Erziehung ist die Familie. Die in der Familienerziehung liegende Fülle des Segens wird sich aber erst ausbreiten, wenn die Kenntniß der menschlichen Natur und der Grundbedingungen ihrer Entwicklung zu einem Allgemeingute geworden ist." Allerdings ein sehr fern liegendes, schwer zu erreichendes Ziel! Vom Staate verlangt Dr. Schreber, daß er sie zu seiner wichtigsten und darum am meisten zu fördernden Angelegenheit erhebe und dem Fortschritte Nahrung zuführe: 1) durch eine gründliche und rationelle Ausbildung und entsprechende Lebensstellung des Lehrerstandes, 2) durch eine rationelle Einrichtung des gesammten inneren und äußeren Schulwesens, sowie 3) daß er eine innige Verbindung zwischen Schule und Haus herstelle. Es ist allerdings zu bezweifeln, daß gerade der Staat im Stande sein wird, die erwünschte Verbindung zu schaffen. Wem sie conditio sine qua non aller gedeihlichen erziehlichen Einwirkung ist, der pflegt gerade von dem eigentlichen Staatsschulwesen nicht allzuviel wissen zu wollen. Von der Lehrerbildung wird vor allen Dingen verlangt, daß sie sich eine sichere Grundlage an der Anthropologie erwerbe. Auf die so gestaltete theoretische Ausbildung soll die practische folgen, welche keineswegs gering angeschlagen wird. Als zweite Grundlage der Pädagogik erscheint ihm die Geschichte derselben. Die Errichtung derartiger Fundamente erfordert nach unserm Verfasser besondere Lehrstühle der Pädagogik an unsern heutigen Universitäten; denn tüchtige pädagogische Ausbildung erscheint ihm wichtig für alle Lehrer, auch für die der Volksschule. Die äußere Lage derselben soll so gehoben werden, „daß sie durchschnittlich der der Geistlichen oder der höheren Staatsbeamten gleichkommt." Wieder ein schönes und hohes Ziel! Wie lange wird seine Erreichung Gegenstand frommen Wunsches sein? —

Wir übergehen die Vorschläge, welche die Organisation der Schule betreffen, weil sie wenig Bemerkenswerthes enthalten. Der Nichtpädagoge macht sich hier zu sehr geltend. — Zum Zwecke einer engeren Verbindung der Schule mit dem Hause werden „Schulabende" gewünscht. Jeder Klassenlehrer soll die Eltern seiner Schüler allmonatlich einmal versammeln und ihnen einen pädagogischen Vortrag halten. Daß auf solche Weise viel Gutes gewirkt werden könnte, steht fest. Es ist auch Thatsache, daß sich wenigstens einzelne Directoren zu einer derartigen Maßregel herbeigelassen und dadurch gute Erfolge erzielt haben.

Wir könnten diese Mittheilungen aus dem Schreberschen Werkchen noch um ein Bedeutendes vermehren, wenn es überhaupt in unserer Absicht läge, uns dieses Mal über die von dem Verfasser behandelte Materie ganz im Allgemeinen weiter zu verbreiten. Es sollte nur der Blick gelenkt werden auf das

Verhältniß des Arztes zur Erziehung und auf einen Jünger des Aesculap, der unserer Sache vielfach genützt hat. Das Ziel und namentlich die Art seiner Wirksamkeit verdient Nacheiferung von Seiten seiner Berufsgenossen.

W. L.

---

2. Der Gemeinderath der Stadt Wien hat beschlossen, ein „Pädagogium", d. h. eine Fortbildungsanstalt für die Volksschullehrer der Commune Wien in's Leben zu rufen. Die Aufgabe der neuen Schöpfung ist, seinen Lehrern, welche die ihnen hier gebotene Gelegenheit ergreifen wollen, eine erhöhte und vermehrte Berufsbildung, weil solche die Entwicklung des städtischen Volksschulwesens erfordert, zu vermitteln.

Die Bildung, welche das Pädagogium gewährt, soll vernünftiger Weise nicht bloß eine theoretische, sondern auch praktische sein, soll sich in dreifacher Richtung: fachwissenschaftlicher, pädagogischer und künstlerischer erstrecken. Der Lehrer muß allerdings zunächst wissen; denn wo nichts ist, kann nichts gegeben werden. Dann aber muß er auch eingeweiht werden in die auf Anthropologie basirte Pädagogik, vor allen Dingen endlich praktisch angeleitet werden. Wer ein tüchtiger Maler werden will, muß in die Schule eines anerkannt tüchtigen Meisters, wer Lehrer werden will, kann das Vorbild eines tüchtigen Meisters, seine unmittelbare Anleitung und seine Kritik und Correctur bei eigenen Versuchen ebenfalls nicht entbehren. Dahin werden sich auch die meisten Gutachten ausgesprochen haben, welche von vielen deutschen Schulmännern, auch von den Referenten, und vor allem auch von Diesterweg, gefordert wurden auf Grund eines provisorischen Entwurfs des Dr. Kolatscheck. In dem nunmehr von dem Gemeinderath angenommenen Statut fehlt die Uebungsschule nicht; sie soll eine in jeder Hinsicht musterhafte, städtische Volks- und Bürgerschule sein. Von ihrer baldigen Einrichtung und ihrer Entwicklung wird das Gedeihen des Ganzen größtentheils abhängig sein. Die Schüler der Anstalt sollen in ordentliche „Zöglinge" und in „Kurshörer", letztere in ordentliche und außerordentliche zerfallen. Wer zur ersten Kategorie gehört, schließt sich von keinem Unterrichte aus und ist in der Uebungsschule thätig. Fällt letztere Thätigkeit fort, so ist der „Kurshörer" ein ordentlicher, wenn er dem übrigen theoretischen und praktischen Unterrichte beiwohnt. Einigt sich ein Lehrer endlich mit dem Director des Pädagogiums in Betreff der Theilnahme an einzelnen Gegenständen, die ihm für seine Bildung besonders nothwendig erscheinen, so gehört er in die dritte Kategorie. Ein bloßes Hospitiren findet nicht statt. Der Lehrcursus des Pädagogiums umfaßt drei Klassen und drei Jahrgänge, in denen zunächst folgende Gegenstände unterrichtet werden: Deutsche Sprache und Literatur, Mathematik, Rechnen und Geometrie, Naturgeschichte (Zoologie, Botanik und Mineralogie), Physik und Chemie, Welt- und Heimathskunde, Geschichte, Anthropologie, Geschichte der Pädagogik, Methodik, Zeichnen und Formenarbeiten,

endlich, wenn es die Zeit gestattet, lateinische Sprache, Gesang und Turnen. — Einstweilen soll ein Director mit 3000 Fl. Gehalt und ein Lehrer mit 1800 Fl. Gehalt angestellt, und von jedem sollen 10—17 Stunden wöchentlich ertheilt werden. Zur Aufnahme in die Anstalt ist ein Lehramtszeugniß fur Hauptschulen erforderlich.

Der Gemeinderath der Stadt Wien erkennt also den Nothstand eines Landes, in dem die Lehrerbildungsanstalten, die überall in deutschen Landen so viel Segen gestiftet haben, noch gänzlich fehlen. Trotz der ihm aufgegangenen Erkenntniß und des guten Willens, Hülfe zu schaffen, wo Hülfe noth thut, kann er nicht Einrichtungen treffen, die denen völlig gleichkommen, welche sich überall bewährt haben. Er kann nicht Anstalten schaffen für solche, die erst Lehrer werden wollen, sondern für solche, die es bereits schon sind. Wollte er Ersteres, so würde ihm das mächtige Concordat dazwischen fahren und der Lehrerbildungsanstalt eine Pädagogik octroyiren, welche nichts gemein hat mit den Grundsätzen eines Pestalozzi und seiner Nachfolger, sondern ihr in der directesten Weise widerstrebt. Bis auf die Fortbildung der Lehrer, welche sich fern hält von jeder religiösen Unterweisung, erstreckt sich aber jene Macht noch nicht ohne Weiteres. Darum mußte hier der Haken eingeschlagen werden. Wir wünschen den vorwärtsstrebenden, thatkräftigen Männern, die im Gemeinderath zu Wien sitzen, einen guten Erfolg und darum einen ebenso tüchtigen und energischen wie besonnenen Director für ihr Pädagogium. Möge der Geist der deutschen Pädagogik auch im Kerker seine reinigende, verjüngende und fortentwickelnde Kraft nicht verläugnen und die junge Pflanze einem Bäumchen gleichen, dessen Wurzeln auch die festesten Mauern der Zwingburgen des menschlichen Geistes zu sprengen wissen! W. L.

VI.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Das Reformationsbüchlein. Eine Erzählung für Kinder von Ludwig Nonne, Dr. der Theologie und Philosophie, Herzogl. Sachsen-Meiningischen Ober-Consistorialrath ꝛc. Siebente Aufl. Mit dem Bildnisse Luthers. Hildburghausen, im Verlag der Kesselring'schen Hofbuchhandlnng. 1866. (83 S. kl. 8.)
2. Gedenkbüchlein an Philipp Melanchthon. Eine Erzählung für Schule und Haus von Dr. Wölfing. Mit dem Bildnisse Melanchthons Hildburghausen, im Verlag der Kesselring'schen Hofbuchhandlung. 1866 (72 S. kl. 8.)
3. Hamburg-Bremen, die Missionsstätte des scandinavischen Nordens. Mit Zugrundlegung der Hamburger Kirchengeschichte Adams von Bremen. Von Dr. phil. Moritz Berndt. Als dritter Band der Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter, herausgegeben von Otto Rasemann. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1866. (232 S. 8.)
4. Zerstreute Blätter. Abhandlungen und Reden vermischten Inhalts von Dr. Herm. Adalbert Daniel, Professor und Inspector adj. am Königl. Pädagogium zu Halle. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1866. (299 S. gr. 8.)
5. Lehrplan für die Primarschulen des Kantons St. Gallen. Vom 1.—6. März 1865. Druck der Zollikofer'schen Officin. 1865. (41 S.)
6. Darstellung der Fortbildungsschule für Lehrlinge in St. Gallen. St. Gallen. Druck der Zollikofer'schen Officin. 1865. (37 S.)
7. Sechster Bericht und Rechnung über die Taubstummenanstalt in St. Gallen, vom Jahre 1864 auf 1865. Erstattet bei Anlaß der öffentlichen Prüfung den 23. Juni 1865. St. Gallen. Druck der Zollikofer'schen Officin. 1865. (16 S.)

8. Grundzüge für einen St. Gallischen Schulbuch-Plan. (23 S.)

9. Bibelkunde für evangelische Schulen. Von J. C. Jäkel. Zweite durchgesehene Aufl. Mit einer Karte von Palästina. Leipzig, Druck und Verlag von Julius Klinkhardt. 1866. (115 S. 8.)

10. Neue practische deutsche Sprachlehre zum Schul- und Privatgebrauch von J. G. Fleischer, Oberlehrer in Gohlis. Leipzig, Druck und Verlag von Julius Klinkhardt. 1866. (150 S. 8.)

11. Neuer Sprachschüler oder Aufgaben zur deutschen Sprachlehre von J. G. Fleischer, Oberlehrer in Gohlis. Ladenpreis 4 Ngr. Partiepreis 20 Exempl. roh 2 Thlr. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (78 S. 8.)

12. Das erste Schuljahr. Practische Anleitung für den ersten Unterricht in Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen. Von Adolf Klauwell, Elementarlehrer an der IV. Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (182 S. 8.)

13. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit Bibelsprüchen und fünfundzwanzig Illustrationen. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (58 S. 8.)

14. Bilder aus der Weltgeschichte. Für den ersten geschichtlichen Unterricht in der Volksschule herausgegeben von Dr. Victor Quell, Lehrer an der IV. Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (144 S. 8.)

15. Geschichte der deutschen Pädagogik im Umriß. Von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Von Dr. Albert Wittstock. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (180 S. gr. 8.)

16. The Vicar of Wakefield. By Oliver Goldsmith. A new and correct School-Edition. With a Vocabulary. Berlin 1866. Fr. Kortkampf. (64 S. Miniaturausgabe.)

17. Die Elementarmathematik für den Schulunterricht, bearbeitet von Dr. Ludwig Kambly, Professor am Gymnasium zu St. Elisabet in Breslau. Erster Theil: Arithmetik. Achte, verbesserte Auflage. Zweiter Theil: Planimetrie. Vierzehnte, verbesserte Auflage. Mit vier Tafeln lithographirter Abbildungen. Jeder Band 12½ Sgr. Breslau, Ferdinand Hirt. 1866. (Erster Band 123 S., zweiter Band 104 S. gr. 8.)

18. Das Schulwesen des Preußischen Staates. (Abdruck aus der National-Zeitung). Berlin, 1866. Verlag von Friedrich Schulze's Buchhandlung. (46 S. gr. 8.)

19. Kleine Handelsgeographie und Handelsgeschichte, ein Leitfaden in genauem Anschluß an des Verfassers „Neue Handelsgeographie.“ Von

Dr. J. J. Egli. Schaffhausen, Brodtmann'sche Buchhandlung. 1866. (173 S. gr. 8.)

20. Deutsches Lesebuch. Von R. Auras und G. Guerlich, ordentlichen Lehrern an der Realschule am Zwinger zu Breslau. Mit einem Vorwort von Dr. C. A. Kletke, Director derselben Schule. Erster Theil. Siebente, verbesserte und vermehrte Auflage. Breslau, Ferdinand Hirt, 1866. Preis ungebunden 22½ Sgr. (380 S. gr. 8.)

21. Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen von Professor Dr. W. Herbst, Director des Gymnasiums und der Realschule in Bielefeld. I. Alte Geschichte. (Ausgabe für Realschulen). Mainz, C. G. Kunze's Nachfolger. 1866. (207 S. gr. 8.)

22. Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Frauen bearbeitet von Prof. Dr. Heinrich Cassian, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Frankfurt a. M. Erster Theil. Geschichte des Alterthums. Zweite verbesserte und vermehrte Aufl. Von Dr. Ludwig Stacke, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Fulda. Mainz, C. G. Kunze's Nachfolger. 1866. (238 S. gr. 8.)

23. Samuel Schilling's kleine Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreichs. Größere Ausgabe von Schillings Schul-Naturgeschichte. Erster Theil. Das Thierreich. Mit 640 in den Text gedruckten Abbildungen. Neunte Bearbeitung. Breslau, Ferdinand Hirt. 1866. (240 S. gr. 8.)

24. Samuel Schilling's kleine Schul-Naturgeschichte. Kleinere Ausgabe von S. Schilling's Grundriß der Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreichs. Zehnte, wesentlich verbesserte und vermehrte Bearbeitung. Vollständig in einem Bande. Mit 740 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 1866. (240 S. gr. 8.)

25. Grundriß der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen. Von Dr. Albert Wippermann, Pfarrer zu Mohorn bei Wilsdruff. Zweite verbesserte Auflage. Preis 8 Sgr. 25 Exemplare 5⅓ Thlr. Plauen, August Schröter. 1866.

26. Lehrgang zur praktischen Erlernung der französischen Sprache zunächst für Real-, höherere Bürger- nnd Töchterschulen von B. Geisel, Realoberlehrer. I. Cursus. Elementarstufe. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1866. (118 S. gr. 8.)

27. Wandfibel von Heinrich Schlepper, Lehrer an der Stadtschule zu Lauenburg a. d. Elbe. Neun lithogr. Tafeln. Lüneburg, Herold u. Wahlstab. 1866. Preis 20 Sgr.

28. Des Kindes Spielen und Spielzeug. Vortrag zum Besten der innern

Mission gehalten von Dr. Scheibert, Königlicher Provinzial-Schulrath. Breslau, Max Mälzer. 1866. (49 S. Miniaturformat.)

29. Schreibunterricht, bearbeitet von F. Hartmann, Lehrer an der Real- und Stadtschule. Iserlohn, J. Baedeker.
   1. Cursus: Deutsche und englische Schrift.
   2. Cursus: Deutsche und englische Schrift. Taktschreiben in einfachen Zügen und kleinen Buchstaben.
   3. Cursus: Deutsche und englische Schrift. Taktschreiben in großen Zügen und Ellipsen.

30. 200 Sprüche und 30 Gebete für Kinder von 6—10 Jahren gesammelt und geordnet. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1866. (35 S. Miniaturformat.)

31. Auswahl zweistimmiger Volkslieder mit Original- und untergelegten Texten für die Oberklassen der Volksschule. Herausgegeben von Bernhard Christ. Preis 6 Kreuzer. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1866. (48 S. kl. 8.)

32. Taschenbüchlein des Musikers. Erstes Bändchen: Enthaltend: eine vollständige Erklärung der in der Tonkunst gebräuchlichen Fremdwörter, Kunstausdrücke und Abbreviaturen, sowie die Anfangsgründe des Musikunterrichts und manches Wesentliche aus der Theorie. Für Musiker und Freunde der Tonkunst herausgegeben von Paul Frank. Fünfte Auflage. Leipzig, Carl Merseburger. 1866. Preis 4½ Sgr.

33. Volksklänge. Lieder für mehrstimmigen Männerchor. In Einzelstimmen nnd Partitur herausgegeben von Ludwig Erk. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Zweites Heft, 43 Gesänge enthaltend. Partitur. Preis der Einzelstimme 4 Ngr. Bei Abnahme von 20 Exemplaren 3 Ngr. Preis der Partitur 10 Ngr. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1866. (36 S. gr. 8.)

34. Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für drei Singstufen einer Knaben- und Mädchenschule. Herausgegeben von Benedict Widmann. Sechste Stereotyp-Auflage. Preis 4 Sgr. Leipzig, C. Merseburger. 1866. (88 S.)

35. Trichordium. Dreistimmige Gesänge für Männerstimmen. Für Oberklassen höherer Schulen. Für Seminarien und kleinere Gesangvereine. Herausgegeben von Benedict Widmann. Leipzig, C. Merseburger. 1866. Preis 7½ Sgr. (64 S. gr. 8.)

36. Arion. Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit

leichter Pianofortebegleitung, bearbeitet von Bernhard Brähmig. Zweite Auflage. Leipzig, C. Merseburger. Erstes Heft. Preis 10 Sgr. (44 S.)

37. Zionsklänge. Sammlung einfacher kirchlicher Festgesänge. Für zwei- und dreistimmigen Chor bearbeitet und mit Orgelbegleitung versehen von Bernhard Brähmig. Leipzig, C. Merseburger. Preis 12 Sgr. (66 S.)

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.